



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**“BURRO VELHO NÃO APRENDE LÍNGUAS!”?: UMA SENTENÇA
QUESTIONÁVEL! CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA
CONTEXTUALIZADA.**

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Linguística e Ensino de Línguas

Por Maria Lucília Pinto de Almeida Rocha

Sob orientação da Professora Doutora Filomena Capucho

E coorientação da Professora Doutora Ana Maria Oliveira

**Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu
Faculdade de letras**

Abril 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**“BURRO VELHO NÃO APRENDE LÍNGUAS!”?: UMA SENTENÇA
QUESTIONÁVEL! CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA
CONTEXTUALIZADA.**

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Linguística e Ensino de Línguas

Por Maria Lucília Pinto de Almeida Rocha

Sob orientação da Professora Doutora Filomena Capucho

E coorientação da Professora Doutora Ana Maria Oliveira

**Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu
Faculdade de letras**

Abril 2012

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Filomena Capucho, pela orientação científica e metodológica; pelo acompanhamento no desenvolvimento da tese; pela constante motivação e confiança na evolução paulatina das minhas competências; pela paciência e disponibilidade; e, acima de tudo, por me ter transmitido o interesse e o desafio pela investigação.

À minha coorientadora, Professora Doutora Ana Maria Oliveira, pela orientação científica; pela disponibilidade; pelo encorajamento e pela palavra amiga e reconfortante nas fases menos produtivas.

A todos os intervenientes que permitiram a aplicação deste estudo e, em particular, às docentes que disponibilizaram os seus tempos letivos e auxiliaram na aplicação dos materiais.

Agradeço a todos os formandos do curso EFA B2 de Castro Daire, do ano letivo de 2008-2009, pela disponibilidade e colaboração.

À minha família que me apoiou sempre, sobretudo nos momentos de ausência.

Ao Camilo, o meu melhor amigo;
à Soraia, ao Francisco e ao Rodrigo, o meu maior orgulho
(com um pedido de perdão pelos muitos momentos de “ausência”).

A todos aqueles que cruzam o meu caminho e me ajudam a aprender e a crescer na
profunda complexidade de um quotidiano preenchido e multidimensional.

“Burro velho não aprende línguas!”?: uma sentença questionável.

Contribuições para uma prática contextualizada.

RESUMO

O século XXI trouxe desafios políticos, sociais e económicos que se substanciam particularmente na qualificação e no empreendedorismo exigido a cada cidadão comum. Todos, à escala individual, sentem necessidade de acompanhar a evolução das sociedades contemporâneas. Porém, não há desenvolvimento e crescimento sem formação e conhecimento.

Pretendemos mostrar neste trabalho que o provérbio “Burro velho não aprende línguas” é, nos nossos dias, um mito ultrapassável, muitas vezes o espelho do conformismo e de negligências plurais. A nossa investigação inscreve-se no âmbito da didática das línguas estrangeiras e decorre de preocupações pessoais e da necessidade de uma intervenção eficaz junto de uma população adulta, pouco escolarizada e de meio rural. Ao longo do ano letivo de 2008/2009, realizámos um estudo de caso, com a colaboração de um grupo de formandos, a frequentar um curso EFA B2, no âmbito das Novas Oportunidades, na Escola Básica de Castro Daire, Distrito de Viseu. Sendo um público particularmente específico, assentámos o nosso trabalho nos seguintes objetivos: 1) caracterizar social, cultural e linguisticamente o público objeto de estudo; 2) apurar o tipo de representações mentais dos participantes; 3) averiguar sobre as práticas que têm sido desenvolvidas por professores na aprendizagem de uma língua estrangeira, no âmbito da Educação e Formação de Adultos; 4) analisar as estratégias de aprendizagem que os adultos mobilizam para adquirir uma língua estrangeira; 5) aplicar uma abordagem comunicativa e accional, conforme ao QECR; 6) desenvolver uma metodologia eclética, assente na coerência didática; 7) adotar a Intercompreensão como um processo motivador, facilitador e eficaz de aprendizagem de línguas estrangeiras; 8) articular sequências didáticas e suportes coerentes para o público-alvo; 9) sugerir a construção e o uso de um portefólio das línguas e 10) avaliar a experiência realizada.

Aprender é intrínseco ao ser humano, assim, mostramos, neste trabalho, que qualquer indivíduo, em Educação e Formação de Adultos, pode aprender uma língua estrangeira, independentemente da idade, do estatuto social ou do nível de escolaridade. Para tal, contribuem as experiências vividas e as aquisições realizadas ao longo da vida, enquanto substrato sociocultural. Do mesmo modo, contribui a atitude diligente do

formador. Os professores/formadores são os projetistas, os orientadores e os construtores de aprendizagens. A sua ação tem de ser precedida de uma análise cuidada ao nível das características, necessidades e expectativas dos seus aprendentes e a sua atuação tem de ser dirigida por processos eficazes e facilitadores inseridos em metodologias adequadas.

RÉSUMÉ

Le XXIème siècle a apporté des défis politiques, sociaux et économiques qui se synthétisent particulièrement dans la qualification et engagement actif exigés à chaque citoyen. Tous, à une échelle individuelle, sentent la nécessité d'accompagner l'évolution des sociétés contemporaines. Cependant, développement et croissance vont de pair avec formation et connaissance.

Avec ce travail, nous voulons démontrer que le proverbe portugais “Burro velho não aprende línguas”, qui signifie que l'adulte âgé n'est plus capable d'apprendre des langues, est, de nos jours, un mythe qui peut être radié, car il correspond à une attitude de conformisme marquée par des négligences plurielles. Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères et soutient quelques préoccupations personnelles par rapport au besoin d'une intervention efficace au près d'une population adulte, peu scolarisée et d'un milieu rural. Pendant l'année scolaire de 2008/2009, nous avons réalisé une étude de cas, avec la collaboration d'un groupe d'adultes qui a fréquenté, dans une école publique de Castro Daire, une formation équivalente à la 6ème année d'études au Portugal, dans le domaine d'un projet du gouvernement qui a pour but la certification des adultes actifs.

Étant donné la spécificité du public, nous avons structuré notre recherche sur les objectifs suivants : 1) caractériser socialement, culturellement et linguistiquement le public objet de notre étude ; 2) observer le type des représentations mentales des participants ; 3) observer les pratiques qui sont utilisées par les professeurs lors de l'apprentissage d'une langue étrangère dans le domaine de l'éducation et formation d'adultes ; 4) analyser les stratégies d'apprentissage que les adultes actionnent pour acquérir un langue étrangère ; 5) appliquer une approche communicative et actionnelle, sous-jacente au Cadre Européen Commun pour les langues ; 6) développer une méthodologie éclectique, inscrite dans la cohérence didactique ; 7) adopter l'Intercompréhension comme une approche motivatrice, facilitatrice et efficace de l'apprentissage de langues étrangères ; 8) articuler des séquences didactiques et des supports cohérents pour le public ciblé ; 9) suggérer la construction et l'utilisation d'un portfolio des langues et 10) évaluer l'expérience réalisée.

Tel que le proverbe français “ Personne n’est trop âgé pour apprendre ”, c’est-à-dire, l’apprentissage participe à l’humanisation, nous prouvons dans notre travail que tous les individus peuvent apprendre, indépendamment de leur âge, statut social ou niveau de scolarité. Pour cela, contribuent les expériences vécues et les acquisitions réalisées tout au long de leurs vies et l’attitude expéditive du formateur. Les professeurs projettent, orientent et construisent les apprentissages. Leur première démarche doit se centrer tout d’abord sur une analyse attentive des caractéristiques, des besoins et des attentes de leurs apprenants, pour ensuite diriger leur activité sur des processus efficaces et facilitateurs, utilisant une méthodologie adéquate.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. Objetivos Gerais	11
2. Objetivos Específicos	11
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	17
1. O adulto, um conceito complexo e impreciso	17
1.1. A singularidade humana.....	19
1.2. Contribuições de uma nova perspetiva da fase adulta.....	21
2. O adulto em contexto de Educação e Formação.....	27
2.1. Educação de Adultos: para todos	31
2.2. Educação Permanente, um projeto individual e global ao longo da vida	35
3. Da alfabetização à literacia funcional, um novo paradigma.....	38
3.1. A literacia funcional, um paradigma atual	42
4. Análise diacrónica e síncrona da Educação de Adultos em Portugal.....	48
4.1. Um sector normalizado e subjugado onde é urgente intervir.....	52
4.2. Os desígnios da Iniciativa das Novas Oportunidades, estratégias para a qualificação	56
4.3. Os centros de RVCC	60
4.4. Os cursos EFA de nível básico.....	63
5. A identidade e a globalização, numa constante dialética.	68
5.1. Cultura(s) e/ou mentalidade	72
5.2. A cultura co constrói-se.....	75
5.3. As representações são essencialmente sociais	77
6. Os efeitos da globalização, a consequência dos tempos modernos.....	81
6.1. Monocultural vs multicultural.....	85
6.2. Multiculturalismo vs interculturalismo	86
6.3. Multilinguismo vs plurilinguismo.....	96
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	101
1. A Linguagem é pensamento em ação.	103

1.1.Os paradigmas do conhecimento	103
1.2. Regulação e consciência.....	105
1.3. Cognição e metacognição.....	105
1.4. A aprendizagem é um processo autónomo e individual.....	108
1.5. Aquisição vs aprendizagem.....	109
2. Pedagogias e modelos de aprendizagem	111
2.1. Estilos de aprendizagem.....	113
3. Estratégias de aprendizagem	114
3.1. As influências do meio na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira	119
4. A inteligência, um conceito amplo	122
4.1. As teorias das Inteligências Múltiplas.....	124
4.2. Inteligência fluida/inteligência cristalizada.....	130
5. A memória e a complexidade da mente humana	131
5.1. A multi e interdisciplinaridade conceptual.....	134
6. Processamento da memória	137
6.1. Memória de curto e longo prazo	139
6.2. Memória implícita vs explícita.....	140
6.3. Memória operacional.....	143
6.4. Relação entre memória e atenção.....	145
7. A categorização, um processo cognitivo.	148
7.1. Categorização, prototipicidade e esquematização.....	150
8. A escolarização de adultos, promotora de mudanças	152
8.1. (Re)Estruturação do pensamento crítico	154
9. Intercompreensão, de uma prática natural a um conceito sistematizado.....	156
9.1. Um conceito-base na educação plurilingue e pluricultural	158
9.2. Etapas na evolução e aplicação da intercompreensão.	164
9.3. Intercompreensão, um processo numa competência discursiva.....	167
9.4. A intercompreensão em meio universitário	172
9.5. A Intercompreensão, uma realidade no meio escolar?.....	175
10. Reconceptualização do papel de professor/formador: uma questão de atitude	179
10.1. Como fazer?.....	181

CAPÍTULO III - MÉTODOS E MATERIAIS	187
1. Um projeto pessoal	189
2. Um estudo de caso num contexto real.	189
3. Análise de Conteúdo (AC) versus Análise de Discurso (AD).....	193
3.1. Análise de Conteúdo	193
3.2. Análise de Discurso.....	194
3.3. Complementaridade de análises	197
4. Uma análise sócio-discursiva.	199
4.1. O modelo sócio interacionista de Bronckart	201
5. Análise do <i>Corpus</i>	204
5.1. Etapas e calendarização do estudo	204
5.2. Aplicação dos questionários.....	205
6. A nossa amostra.....	221
6.1. Contextualização geográfica.	221
6.2. Temas de vida, mediadores das aprendizagens.....	222
6.3. Caracterização da amostra.....	223
6.4. Calendarização das atividades.....	226
6.5. Materiais aplicados.....	227
• Documentos 6a, 6b e 6c: formulários dos correios.	237
• Documento 7: compreensão escrita de uma notícia.	237
• Documento 8: compreensão oral de uma notícia de telejornal.....	238
• Documento 9: relação dos participantes com Línguas Estrangeiras	240
CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO E CONCLUSÃO.....	263
1. Conclusões do estudo.	265
2. Constatações e reparos.....	276
3. Constrangimentos e limitações.....	279
Bibliografia.....	281

Índice de Figuras

Figura 1. Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades.	62
Figura 2. Organização modular dos currículos em cursos de Educação e Formação de Adultos. (Lima, 2004: 93)	66
Figura 3. Esquema de Kohls: os níveis de influência da cultura.	73
Figura 4. Representação da relação intercultural. (Capucho, 2007).....	76
Figura 5. Esquema reflexivo sobre o conhecimento.....	107
Figura 6. Taxonomia dos sistemas de memória de longa duração (adaptado de Squire e Knowlton, 1990 em Helene e Xavier, 2003: 13).....	141
Figura 7. Modelo de memória operacional proposto por Baddeley, (2000). (em Helene e Xavier, 2003).	143
Figura 8. Modelo do controle da ação por ativação de “esquemas” pré-treinados. (Helene e Xavier, 2003: 14)	144
Figura 9. Esquema de base da competência discursiva (Capucho: 2010b: 91).....	169
Figura 10. Esquema representativo do conceito de intercompreensão enquanto processo.	171
Figura 11. Nuvem de palavras que ilustra as representações sociais dos participantes.	230

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Evolução do número de Centros RVCC e Centros Novas Oportunidades....	58
Gráfico 2. Distribuição dos Centros Novas Oportunidades em 30 de setembro de 2010.	59
Gráfico 3. Evolução do número acumulado de protocolos nacionais de cooperação, por tipo de entidade. Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de setembro de 2010.	61
Gráfico 5. Análise da continuidade de inscrições de 2007/2008 para 2008/2009.....	209
Gráfico 4. Hábitos de leitura por tipo de ocupação.	209
Gráfico 6. Inscrições por cursos em 2007/2008 e 2008/2009.	210
Gráfico 7. Inscrição por cursos em 2008/2009.....	210
Gráfico 8. Inscrição voluntária vs imposta.	211
Gráfico 9. Inscrições por cursos em 2007/2008 e 2008/2009.	212
Gráfico 10. Escolha da língua estrangeira.	212
Gráfico 11. Dificuldades na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira.	214
Gráfico 12. Organização e distribuição dos formandos em sala de aula.	214
Gráfico 13. Prevalência de estratégias de trabalho em sala de aula.	215
Gráfico 14. Identificação de formadores de língua estrangeira por curso e sexo.....	216
Gráfico 15. Dificuldades no primeiro contacto com a EFA.	217
Gráfico 16. Caracterização individual dos formandos.	218
Gráfico 17. Dificuldades dos adultos no processo ensino-aprendizagem.	219
Gráfico 18. Estilos de aprendizagem– documento 4 –.	232
Gráfico 19. Estilos de aprendizagem – documento 5 –.	234
Gráfico 20. Análise da competência de compreensão oral dos participantes.....	239

Índice de Quadros

Quadro 1. Número de certificações realizadas de 2007 a 2009.....	59
Quadro 2. Quadro síntese de perspectivas culturais. (Scherer-Warren, 1998: 31-32).	94
Quadro 3. Quadro síntese das estratégias mobilizadas na aprendizagem.....	119
Quadro 4. Quadro síntese das aproximações e afastamentos ente Análise de Conteúdo e Análise de Discurso.	199
Quadro 5. Distribuição dos inquiridos por sexo, idade e ocupação.	207
Quadro 6. Distribuição dos inquiridos por habilitações académicas e idades.....	208
Quadro 7. Dificuldades na aquisição/aprendizagem de uma língua.	213
Quadro 8. Disposição em sala de aula.	220
Quadro 9. Estilos de aprendizagem – documento 4 –.	233
Quadro 10. Indicação das palavras transparentes para a compreensão.	246
Quadro 11. Registo da realização da autoavaliação.	257
Quadro 12. Resultados da primeira autoavaliação.	258
Quadro 13. Resultados da segunda autoavaliação.	259
Quadro 14. Resultados da terceira autoavaliação.	260
Quadro 15. Mapa de faltas na aplicação das duas sequências didáticas.....	261

Índice de Abreviaturas

- AA** – Aprender com Autonomia
- AC** – Análise de Conteúdo
- AD** – Análise de Discurso
- ANEFA** – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANQ** – Agência Nacional de qualificação
- CE** – Cidadania e Empregabilidade
- CE** – Conselho Europeu
- CEE** – Comunidade Económica Europeia
- CNAEBA** – Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- CPF** – Córtex Pré-Frontal
- DGEP** – Direcção Geral de Educação Permanente
- DGFV** – Direcção Geral de Formação Vocacional
- EFA (B1, B2, B3)** – Educação e Formação para Adultos
- ESES** – Escola Superior de Educação de Santarém
- FB** – Formação Base
- FP** – Formação Profissional
- INE** – Instituto Nacional de Estatísticas
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- LC** – Linguagem e comunicação
- LE** – Língua estrangeira
- MV** – Matemática para a Vida
- OCDE** – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PNAEBA** – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- Q1** – Questionário aplicado aos formandos
- Q2** – Questionário aplicado aos Formadores na área educativa onde se insere o estudo
- QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
- RCC** – Referenciais de Competências Chave
- Redinter** – Rede Europeia da Intercompreensão
- RVC** – Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TIC – Técnicas de Informação e da Comunicação

TMR – Trame méthodologique repère

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

“Burro velho não aprende línguas” dizem, com muita frequência, os formandos em cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Tal como outras frases da sabedoria popular, esta é generalizada, espontaneamente, como uma sentença e até fatalidade. Parece de tal forma óbvia que, instintivamente, estabelece um consenso inicial para a construção ou aceitação de uma teoria. Nenhum profissional, especialmente no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, pode ficar indiferente a este ditado popular, muito menos resignar-se passivamente, pactuando com conformismos e fatalismos falseáveis.

Na última década, tem sido cada vez mais frequente a atribuição de serviço em turmas de Educação e Formação de Adultos a docentes sem qualquer formação particular e/ou específica neste sector da educação. Perante este novo e diferente desafio profissional, haverá certamente muitos professores que investem na sua (auto)formação, embora não lhes seja dada qualquer garantia de continuidade, realizando um trabalho exaustivo de adequação de programas e metodologias, de construção de material didático e aplicação e adequação de abordagens facilitadoras e eficazes. Mas, para esses, é uma frustração e um trabalho inglório, na medida em que, por várias razões (de concursos ou de necessidades do estabelecimento), este investimento sério e profissional é suspenso abruptamente. Para outros, esta experiência profissional não passa de uma prática pontual, breve e transitória, que, não raro, está associada à incapacidade intelectual, à fraca assiduidade e pontualidade (por razões profissionais e outras), à negligência e à desmotivação do público, mas também, e talvez por consequência, à conivência, mais ou menos (in)consciente, dos formadores, a quem não foi feita qualquer sensibilização ou preparação para abraçar uma missão desta dimensão. Também nós, ocasionalmente, contactámos diretamente com este sector de educação, nos anos letivos de 1992/1993, no Ensino Recorrente (no concelho de S. Pedro do Sul) e, 14 anos mais tarde, no ano letivo de 2007/2008, a partir de janeiro, já o curso tinha iniciado há 4 meses, com um curso de Educação e Formação de Adultos – curso EFA B2 – (numa escola pública do concelho de Castro Daire) no papel de mediadora e responsável pelo módulo Aprender com Autonomia (AA). Assim, a motivação para este trabalho despertou, precisamente, da curiosidade e da necessidade de aprofundar os conhecimentos pedagógicos e didáticos para mais eficazmente conduzir o processo de

ensino aprendizagem a adultos. Pareceu-nos importante estudar e aprofundar os domínios das ciências sociais, explorar e testar o contributo de processos e de técnicas facilitadoras integradas numa metodologia de aprendizagem para a especificidade do adulto, contextualizando-o no seu meio e no seu percurso individual de vida. É, portanto, neste contexto que se insere o nosso trabalho, um estudo de caso realizado no ano letivo de 2008/2009, e com uma única intenção: a partilha e a contribuição para novas práticas no ensino de línguas estrangeiras a adultos pouco escolarizados.

Para tal, construímos a nossa investigação assente em três pilares fundamentais: a psicologia do desenvolvimento social, a linguística aplicada e a didática das línguas estrangeiras.

Os cursos EFA surgiram da necessidade de credenciar a população portuguesa ativa e na tentativa de a munir de competências para acompanhar e fazer face às múltiplas transformações que a sociedade e o mundo têm vindo a sofrer. Subjacentes estão as grandes mudanças na sociedade ocorridas no final do século XX, tais como a crescente democratização de direitos e deveres; a requalificação de vias e a abertura das fronteiras; o fácil acesso a serviços e bens; a globalização de hábitos e culturas; a evolução tecnológica, especialmente ao nível da comunicação; os progressos científicos na área da saúde, entre outras. Nas duas últimas décadas, esta transformação tem sido acompanhada por diversas iniciativas à escala mundial. O ano de 1990 foi declarado o Ano Internacional da Alfabetização, sob o lema *Ano da Educação para todos*; as Nações Unidas declararam o ano de 1999 como o Ano dos idosos, sob o lema *Construir uma sociedade para todas as idades* e, nesse mesmo ano, o Papa João Paulo II dirigiu uma Carta aos anciãos, guardiães de uma memória coletiva, pedindo que se promova urgentemente uma cultura da ancianidade. Depois, 2001 foi declarado o Ano Internacional do diálogo entre as civilizações e em 2008 foi declarado, pelas Nações Unidas, o Ano Internacional das Línguas.

Dadas as constantes alterações sociais e económicas, assistimos hoje a uma sociedade em permanente transformação, à qual a Escola está atenta e preocupada em adaptar-se e em colaborar na edificação e estruturação de uma sociedade empreendedora e interventiva. Os profissionais de educação têm sido, naturalmente, um dos agentes determinantes neste processo de aquisição, aprendizagem e transformação de conhecimentos para se fazer face às necessidades que vão surgindo com a evolução

social e tecnológica à escala global. Em qualquer sector de educação, e nomeadamente na atual conjuntura dos cursos EFA, também o formador tem necessariamente de se ajustar aos perfis do seu público. Partindo do princípio que as eventuais incertezas e inseguranças destes profissionais da educação são legítimas, naturais de quem recebeu uma formação inicial para ensinar crianças e/ou jovens adolescentes em idade de escolaridade regular, ainda assim, e mesmo nestas situações pontuais de ensino, o docente tem de garantir aos seus aprendentes um ensino adequado e eficaz, com responsabilidade profissional. Frequentemente, a principal inquietude e dificuldade do professor-formador, é, entre outras, ao nível da gestão do currículo que leciona e das metodologias educativas que adota. Ainda que não tenha frequentado qualquer formação específica para trabalhar com o público adulto, o dever de cada professor é de responder às expectativas, às necessidades e ao esforço diário que cada formando investe neste novo desafio – o de voltar aos bancos da escola –, proporcionado e induzido a todos os cidadãos ativos de Portugal.

No sentido de acautelar uma formação contínua e/ou um envelhecimento mais orientado e mais seguro, isto é, com mais garantias, o Governo Português tenta acolher e interpretar as premissas do século XXI e as orientações das políticas europeias. Criou, assim, os cursos EFA, em 2000, uma oferta integrada de educação e formação para públicos adultos que possuem baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional. O Diário da República, 2.^a série - N.º 249 - 29 de dezembro de 2006 refere que “[o] modelo dos cursos EFA assenta em quatro princípios orientadores” (apesar de só mencionar dois): “[e]m percursos flexíveis de formação” e “[n]a construção de currículos, em função dos perfis individuais dos candidatos”. A Portaria N.º. 817/2007 vem sublinhar ainda alguns aspetos importantes a ter em conta neste domínio: a flexibilidade, a individualização e a contextualização.

Assim, em primeiro lugar, parece-nos oportuno questionar:

- que jovens e/ou adultos se candidatam à frequência destes cursos?
- que motivações e expectativas trazem?
- que representações mentais inferimos da sua linguagem?
- que modelos cognitivos e culturais possuem?
- que papel desempenham na construção do seu saber?

- que estratégias de aprendizagem mobilizam para adquirir uma língua estrangeira?
- que metodologia de ensino-aprendizagem lhes é eficaz?

Os Centros Novas Oportunidades, espalhados por todo o país, estão mais acessíveis à população e pretendem, assim, ser uma “porta aberta” para a qualificação de ativos, prevendo:

- processos de reconhecimento e validação de competências e percursos de educação e formação;
- orientação da formação profissional de ativos para oferta de dupla certificação e para resposta aos processos de reconhecimento e validação de competências;
- criação do referencial de 12º ano para formação de adultos e reconhecimento de competências.

O objetivo principal desta oferta escolar é fazer do nível secundário o patamar mínimo de qualificação para jovens e adultos, no sentido de qualificar 1.000.000 ativos até 2010¹. Como atesta o Despacho N.º 14310/2008², esta Iniciativa tem desenvolvido “um conjunto de modalidades de formação de cariz qualificante que têm vindo a conhecer uma acentuada expansão, assim como o reconhecimento, validação e certificação de competências”, admitindo que “os estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário constituem, naturalmente, uma peça-chave na afirmação deste novo Sistema Nacional de Qualificações”.

O ensino de línguas estrangeiras faz parte do currículo e constitui, sem dúvida, uma mais-valia para o adulto. Por razões de progressão profissional, ou não, a aprendizagem ou consolidação de uma língua estrangeira é uma vantagem indiscutível no mundo de hoje. Face a um novo desafio pedagógico e didático – o ensino de línguas estrangeiras a adultos pouco escolarizados – o formador deveria inquietar-se e procurar encontrar sugestões práticas e seguras sem, no entanto, se distanciar das práticas e hábitos a que está acostumado. Parece-nos importante, contudo, fazer referência e interpretar a legislação. Os objetivos são claros: “dar resposta aos interesses e carências

¹ Em www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx [Endereço consultado em 2009]

² Diário da República, 2.ª série — N.º 99 — 23 de maio de 2008

da população adulta”³ e assegurar a “aquisição de competências ao nível da língua estrangeira”⁴.

Neste âmbito, coloca-se-nos uma outra questão:

- os formadores estarão sensíveis e disponíveis para conhecer novas metodologias, partilhar experiências e ajustar programas, planificações, e, ainda, a construir materiais, de forma a desenvolver as competências fundamentais, de acordo com as necessidades do grupo heterogéneo, pouco assíduo, mutável e variável que se lhe apresenta em cada curso?

Na legislação é dito que “os elementos das equipas técnicas deverão possuir preferencialmente formação e experiência especializada no domínio da educação e formação de adultos”⁵; no entanto, “os formadores que integram a equipa técnico-pedagógica dos Centros Novas Oportunidades e que desenvolvem, nos cursos EFA, nível B2 e B3, a formação de base nas áreas de competências-chave devem ser detentores, consoante as áreas, de habilitações para a docência nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, de acordo com os normativos legais em vigor.”⁶

O ensino de línguas estrangeiras a adultos em cursos EFA é o tema central do nosso estudo. Apesar de não haver ainda um conhecimento tão vasto sobre o desenvolvimento do adulto como existe sobre o da criança e do jovem adolescente, os psicólogos evolutivos dizem que não é a idade cronológica *per se* que determina o nível de competência cognitiva, mas um conjunto de fatores diversos como: o nível de saúde, educativo e cultural; a experiência profissional e a motivação e o bem-estar pessoal. Castro Caldas e Reis (1998) consideram que a idade, o sexo e a cultura são variáveis que influenciam o desempenho cognitivo, encarando esta última como um conhecimento enciclopédico. Por outro lado, também constatamos que existem algumas características comuns que se destacam: (i) o interesse no mundo do trabalho; (ii) a importância pelas relações interpessoais; (iii) uma história de vida; (iv) as experiências;

³Diário da República, 2ª série – N.º. 249 – de 29 de dezembro de 2006

⁴idem

⁵Despacho N.º. 11203/2007 de 8 de junho

⁶ idem

(v) os conhecimentos acumulados e (vi) as reflexões sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Partindo do pressuposto que os adultos trazem consigo não só diferentes habilidades como diversas dificuldades, reconhece-se também que manifestam, simultaneamente, uma maior capacidade de reflexão sobre os seus conhecimentos e sobre os seus próprios processos de aprendizagem.

Para além disso, através da multiplicidade de experiências vividas individualmente, ao longo da vida, o adulto foi co construindo a sua identidade pessoal, numa constante e dinâmica adaptação individual, imposta pela evolução natural da sociedade. Consideramos que a grande e crescente mobilidade de pessoas permitiu, eventualmente a muitas delas, conhecer outros países, outras culturas e, por conseguinte, facultou o contacto com outros modos de ser e de estar. De forma natural, a sociedade tornou-se mais recetiva e permeável a influências exteriores: a hábitos, a usos, a costumes e a línguas estrangeiras. No entanto, não podemos esquecer que há aqueles que, apesar da evolução à escala mundial, raramente saíram do seu meio. Aí nasceram e cresceram, sem grande oportunidade de interagir com outras realidades mais estimulantes. É precisamente a individualidade plural sociocultural, cognitiva, pragmática e linguística deste público que nos propomos conhecer, através de um estudo de caso aplicado numa região geograficamente delimitada. Pretendemos, portanto, neste estudo, desenhar o(s) perfil(is) de um grupo de formandos a aprender o Francês, como língua estrangeira, a frequentar um curso EFA B2, no ano letivo de 2008/2009.

Perante este mundo multicultural, onde o conhecimento de línguas estrangeiras ocupa um lugar de destaque, a educação intercultural surge como o grande desafio atual que deverá mobilizar todos os docentes e, em particular, os professores de línguas.

No âmbito da Didática, temos assistido a um trabalho diligente, no sentido de se criarem e adaptarem metodologias, estratégias, instrumentos e práticas eficazes que deem resposta às atuais necessidades da sociedade em constante mudança. Contudo, o ensino de línguas estrangeiras a adultos, e em particular a indivíduos pouco escolarizados e de meios predominantemente rurais, é um domínio que não tem sido objeto de estudo premente por parte das nossas universidades. Dado o interesse e apoio à Formação e Educação de Adultos por parte do Poder Central, passa a ser seguramente uma preocupação para responder às necessidades que se impõem atualmente. Estamos

certos que ensinar uma língua estrangeira a este público tem as suas particularidades. Parece-nos que a experiência de vida e as necessidades socioprofissionais e/ou pessoais deverão estar na base de qualquer prática educativa. A escola deverá adequar não só os currículos como os programas, os métodos e os processos de avaliação, tendo em conta a singularidade dos formandos. Haverá, certamente, modos de transmissão de conhecimentos e de habilidades mais adequados e ajustados às necessidades e às motivações deste público que é tão vasto e simultaneamente tão particular no seu contexto sociocultural. Este é, portanto, o nosso campo de ação.

A abordagem accional e a Intercompreensão não são inovações recentes: elas são sugeridas e aconselhadas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, um guia que preconiza uma abordagem orientada para a ação, uma vez que considera o utilizador e o aprendente de uma língua atores sociais.

Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhe atribuem uma significação plena. Falamos de tarefas na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a ação leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social. (QECR, 2001: 29)

Se esta abordagem se revela eficaz com crianças e adolescentes, mais pertinente será quando a aplicarmos a adultos. Ao longo da vida, o indivíduo vai multiplicando os papéis sociais e, com eles, a aquisição de variadas experiências que se desdobram em múltiplas tarefas, em contextos muito diversos, e que podem servir de ponte para a aprendizagem. Neste âmbito, consideramos que a Intercompreensão pode ser também uma mais-valia no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira a adultos. Este conceito aparece com a evolução do ensino das Línguas Estrangeiras (LE) aos adultos (Tavares, 2007) e tem conhecido um constante aperfeiçoamento e maturidade. Para Capucho (2004: 86), o conceito de Intercompreensão é “o desenvolvimento da capacidade de co construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação de comunicação concreta”. Como constata Tavares, neste momento, o conceito transvazou o sentido proposto por Galisson (1991, 1994), no âmbito da Didática das Línguas, daí que “il semble pertinent de mettre en évidence les implications et les potentialités que ce concept, ainsi que les

projets et les démarches qui le déclinent, met en œuvre en sortant de l'école et dans la formation tout au long de la vie" (Tavares, 2007: 10).

Por entendermos que a Intercompreensão pode ser uma abordagem motivadora, facilitadora e eficaz na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, para auxiliar a resolução de tarefas sociais contextualizadas, comprometemo-nos a aprofundar e sugerir uma metodologia assente nos adquiridos/nas experiências dos nossos formandos, na transparência de conhecimentos e de competências múltiplas.

Como já referimos, este trabalho de investigação inscreve-se no âmbito das ciências sociais, da psicologia do desenvolvimento do adulto, da pedagogia e da didática das línguas e em áreas transversais tais como a linguística aplicada. Estamos conscientes que estudar as especificidades de um curso EFA, num contexto delimitado geográfica e culturalmente, no que respeita à aprendizagem de uma língua estrangeira, poderá, talvez parecer um propósito redutor, mas, constituirá, de certa forma, a nossa contribuição neste sector, enquanto olhar real e contextualizado. Porque a nossa amostra recai sobre um público muito específico, estamos persuadidos que este trabalho servirá de reflexão e de objeto de (in)formação, orientação e/ou comparação num contexto mais alargado de investigação.

Tendo em conta que os nossos formandos são oriundos do interior do país, de um meio onde a agricultura continua a ser um meio de subsistência, com poucas oportunidades de partilhar e experimentar (con)vivências sociais diferentes que estimulem o seu desenvolvimento intelectual ou cognitivo e com um nível muito baixo de literacia, levantámos as seguintes hipóteses:

1. as experiências profissionais e socioculturais, acumuladas ao longo da vida, de um grupo social geograficamente contextualizado, podem ser facilitadores de aprendizagem na aquisição de uma língua estrangeira;
2. o recurso à Intercompreensão motiva e torna eficaz a aprendizagem de uma língua estrangeira;

Optámos por realizar um estudo de caso, uma investigação largamente usada nas Ciências Sociais, nomeadamente nas ciências da educação. Por ser uma abordagem empírica, permitir-nos-á investigar um fenómeno atual no seu contexto real – a

aprendizagem de uma língua estrangeira em formação de adultos pouco escolarizados –. Desta forma, será possível averiguar a influência dos fatores socioculturais na aprendizagem de uma nova língua, ou na validação de uma língua estrangeira adquirida eventualmente na emigração, bem como desenhar e testar uma metodologia adequada ao(s) seu(s) perfil(s).

1. Objetivos Gerais

Os objetivos gerais foram definidos e constituíram um fio condutor, organizador e orientador ao longo da execução de todo o processo de investigação.

Assim, pareceu-nos fundamental:

- 1.1. realçar a evolução das políticas educativas que desde 1979 delinearam as linhas orientadoras da Educação de Adultos em Portugal;
- 1.2. averiguar a influência dos fatores socioculturais na aprendizagem de uma nova língua ou na validação de uma língua estrangeira adquirida na emigração dos formandos em cursos de EFA;
- 1.3. e desenhar uma metodologia adequada ao(s) seu(s) perfil(s).

2. Objetivos Específicos

Quanto aos objetivos específicos que nortearam a investigação, pretendemos:

- 2.1. caracterizar social, cultural e linguisticamente o público objeto de estudo;
- 2.2. apurar o tipo de representações mentais dos participantes;
- 2.3. averiguar sobre as práticas que têm sido desenvolvidas por professores na aprendizagem de uma língua estrangeira, no âmbito da Educação e Formação de Adultos;
- 2.4. analisar as estratégias de aprendizagem que os adultos mobilizam para adquirir uma língua estrangeira;
- 2.5. aplicar uma abordagem comunicativa e accional, conforme ao QECR;
- 2.6. desenvolver uma metodologia eclética, assente na coerência didática;
- 2.7. adotar a Intercompreensão como um processo motivador, facilitador e eficaz de aprendizagem de línguas estrangeiras;

- 2.8. articular sequências didáticas e suportes coerentes para o público-alvo;
- 2.9. sugerir a construção e o uso de um portefólio das línguas;
- 2.10. avaliar a experiência realizada.

No capítulo um, faremos a contextualização do estudo, que passará por:

- identificar o objeto de estudo e esclarecer o conceito de adulto numa perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida;
- definir o conceito de educação permanente no âmbito da educação e formação de adultos;
- analisar a mudança de um paradigma de alfabetização para um paradigma de literacia funcional;
- efetuar uma análise diacrónica e sincrónica da intervenção do Estado no sector da Educação e Formação de Adultos nas últimas décadas em Portugal e a sua implicação nos dias de hoje;
- contextualizar a importância e os pressupostos da Iniciativa das Novas Oportunidades numa sociedade em plena transformação;
- compreender os desafios impostos pela globalização e concomitantemente a singularidade do adulto enquanto produto de uma constante e contínua interação devidamente contextualizada

No capítulo dois, abordaremos a problemática do conhecimento, através de uma revisão da literatura, com o objetivo de:

- aprofundar a problemática do desenvolvimento intelectual e cognitivo do adulto;
- compreender a relação entre linguagem e pensamento, as estratégias e os estilos de aprendizagem e os modelos cognitivos do adulto;
- entender a complexidade e processamento da mente humana;
- sugerir uma metodologia assente na ação, tendo em conta a Intercompreensão enquanto processo facilitador.
- defender uma reconceptualização do perfil do profissional em Educação e Formação de Adultos.

No capítulo três, descreveremos a metodologia utilizada, isto é, daremos conta dos métodos e materiais aplicados:

- descrever e a caracterizar a amostra, delimitada e contextualizada, no âmbito dos cursos EFA, através da aplicação de questionários e outros documentos elaborados para o efeito;
- aplicar e descrever as duas sequências didáticas, ajustadas às expectativas dos participantes, averiguando o impacto da nossa intervenção.

No capítulo quatro, apresentaremos os resultados, de forma a:

- analisar e discutir os resultados obtidos, por referência às hipóteses e previsões iniciais;
- analisar o impacto da nossa intervenção.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1. O adulto, um conceito complexo e impreciso

[S]endo a criança um ser humano; tal qual o adulto, o adolescente e o jovem, todos, portanto inacabados, incompletos, em busca da perfeição, não se faz possível denominar, da maneira como tem sido feito, as etapas da vida do Homem no nascimento à morte. Podemos analisar, categorizar, indicar... diversas maneiras de agir, pensar e sentir vivenciadas por qualquer ser humano, isto sem atribuir-lhe este ou aquele rótulo que indica apenas um ideal – padrão de normalidade para o adulto e portanto, motivo de discriminações pessoais e neuroses – que nunca vai ser alcançado. (Silva, N. (s/d))

Quando pensamos em estabelecer uma idade para o início e fim da idade adulta ou em delimitar um momento ou um acontecimento que dê acesso a esse estado ou condição de adulto, a tarefa não nos parece exequível. Basta olharmos à nossa volta para percebermos que a ‘admissão’ a essa categoria se reveste de percursos muito variáveis e dependente de múltiplos fatores interligados e interdependentes.

Ao falar-se de adulto, fala-se, necessariamente, em idade que compreende o tempo desde o nascimento à morte, isto é, a idade cronológica. No entanto, tal como afirma Fonseca (2006: 22) “mais importante do que o tempo em si mesmo é compreender que o comportamento humano é afectado por experiências que ocorrem durante a passagem desse tempo”. Efetivamente, medir a idade em dias, meses e anos é a principal forma de informação acerca de uma pessoa e do seu desenvolvimento; no entanto, a idade só por si não explica tudo. Por isso, entendemos o adulto como um ser humano que passa por inúmeras etapas, vivências e fases ao longo da sua vida; que faz um percurso mais ou menos estável, adaptando e moldando continuamente a sua conduta e o seu modo de ser, estar e fazer e que, apesar das múltiplas experiências, das alegrias e das vicissitudes, continua inacabado e incompleto – sempre em busca de algo mais. Para além disso, consideramos que o meio físico e geográfico e os contextos profissionais e afetivos em que cada indivíduo está inserido são determinantes no desenvolvimento do adulto, porque cada indivíduo é, também, o resultado da interação dinâmica que estabelece com todos aqueles que preenchem o seu quotidiano. Pensamos que quanto maior forem as motivações, os estímulos e as adaptações sucessivas ao meio, melhor e maior será o desenvolvimento pessoal e intelectual. Daí que seja relevante fazer a distinção entre outras “categorias” de idade: a idade biológica, a idade psicológica, e a idade sociocultural, pois cada conceito remete para capacidades bem

específicas⁷. Só assim, se compreende que, por exemplo, haja um estudante de 40 ou 50 anos que, numa situação de aprendizagem, possa ser psicologicamente mais jovem do que colegas de 20. Aliás, por experiência pessoal, constatamos que muitos dos estereótipos e sentenças populares que conhecemos resultam de falsos pressupostos sobre a idade sociocultural.

Fernández-Bellesteros (2000) introduz um novo conceito: a idade funcional, partindo do princípio que o envelhecimento psicológico resulta de um equilíbrio, quer entre estabilidade e mudança, quer entre crescimento e declínio, havendo algumas funções que necessariamente diminuam de eficácia, outras que estabilizam e outras ainda que, na ausência de doença, experimentam um crescimento ao longo de toda a vida. Parece ser este o conceito que mais nos serve para compreender o envelhecimento como algo que é intrínseco ao desenvolvimento e para sustentar a ideia de que a educação/formação é, portanto, um conjunto de modificações que formam um processo contínuo que só acaba com a morte.

Tal como dissemos, *adulto* é um conceito que abrange uma profunda amplitude individual, que impede de sistematizar o desenvolvimento neste longo e complexo período da vida. Daí esta problemática constituir, para Nogueira (1996: 51), a caixa de Pandora da modernidade, pois a questão é: onde acaba a juventude e começa a idade adulta?

Na verdade, não há idades fixas ou momentos especiais que determinam a entrada para a condição de adulto. São fatores históricos, geográficos, económicos, circunstanciais e contextuais, numa amálgama, que determinam essa transição. Wall (1992), por exemplo, faz referência à situação anterior a 1914, em que as crianças abandonavam a escola por falta de meios e iam trabalhar, frequentemente, como jovens-adultos. Na verdade, quantas crianças e jovens portugueses, nomeadamente do interior e da beira litoral, ainda na segunda metade do século XX, tiveram de transpor esta fase

⁷ “- *idade biológica*: refere-se ao funcionamento dos sistemas vitais do organismo humano e é especialmente importante para a consideração dos problemas de saúde que afetam os indivíduos, pois é verificável que a capacidade de auto-regulação do funcionamento desses sistemas diminuiu com o tempo; - *idade psicológica*: refere-se às capacidades de natureza psicológica que as pessoas utilizam para se adaptarem às mudanças de natureza ambiental, o que inclui sentimentos, cognições, motivações, memória, inteligência e outras competências que sustentam o controlo pessoal e auto-estima; - *idade sociocultural*: refere-se ao conjunto específico de papéis sociais que os indivíduos adoptam relativamente a outros membros da sociedade e à cultura a que pertencem, idade essa que é julgada com base em comportamentos, hábitos, estilos de relacionamento interpessoal, etc.” (Fonseca, 2006:24)

para iniciar uma vida de adulto, de responsabilidade e de compromissos sérios, para colaborar, por exemplo, na criação dos irmãos mais novos? Os rapazes (e)migravam, as raparigas iam servir para as grandes cidades, protelando, assim, a conclusão da sua instrução primária e iniciando precocemente uma vida de responsabilidades para com terceiros. Ainda assim, há muitos fatores que poderão convergir para sistematizar a transição da juventude ao estado adulto. Será o acesso à vida profissional? O casamento? A autonomia parental? A responsabilização pela própria vida e/ou de outrem? ... e tudo o que cada uma destas situações acarreta? Entre avanços e recuos, através da tomada de opções e decisões, voluntárias ou impostas, parece ser um processo dialético, permanente, que vai sendo estabilizado num constante reajuste com a situação de vida individual, criando-se assim uma infinita singularidade.

1.1. A singularidade humana

Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.

(Fernando Pessoa)

Espontaneamente, quando falamos de adulto, a tendência é generalizar e pensar no abstrato, universalmente até. Ora, não o podemos entender assim, qualquer adulto é único, bem específico e historicamente contextualizado. Embora a psicologia nos tenha fornecido modelos de desenvolvimento baseados principalmente nos processos de maturação biológica, universais para todos os membros da espécie humana, constata-se porém que o desenvolvimento não está só na maturação, mas também na psicologia do

adulto, contextualizando-o no seu meio, nas suas vivências e experiências, isto é, considerando as circunstâncias histórico-culturais e as peculiaridades da história e experiência de cada sujeito:

o desenvolvimento individual se dá no interior de uma determinada situação histórico-cultural, que fornece aos sujeitos, e com eles constantemente reelabora conteúdos culturais, artefactos materiais e simbólicos, interpretações, significados, modos de agir, de pensar, de sentir. (Oliveira, 1997: 55)

Para além disso

a imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito. (...) Em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se em um determinado momento de sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e re-significação do material que obtém dessa fonte externa (idem: 56)

Obviamente, quanto maior for o distanciamento geográfico, maiores serão as diferenças culturais; no entanto, queremos aqui salientar que a singularidade de cada sujeito está patente mesmo em pequenos grupos culturais ou numa mesma região geográfica. O adulto é, na verdade, um ser exclusivo; é o reflexo das suas experiências, dos seus contactos, das suas aprendizagens, num continuum ao longo da sua vida e em constante (re)adaptação. Comparar o desenvolvimento de adultos em função de estádios/etapas/idades parece-nos bastante redutor, pois há que compreender e situar o adulto em relação à sua história de vida, às suas vivências afetivas e emotivas, às experiências profissionais e às oportunidades de maior ou menor escolarização. Há, aliás, estudos (cf. Luria 1990) que demonstram que os adultos escolarizados e os pouco escolarizados operacionalizam de forma diferente. Os primeiros operam de forma mais desvinculada das situações concretas, trabalhando de modo abstrato e descontextualizado e os segundos apresentam um modo de pensamento baseado na experiência individual e nas relações concretas, observadas na vida quotidiana.

Ainda a este propósito, Tulviste (1999: 72) lembra que não é a variação cultural ou histórica da mente que deve ser explicada via cultura e história; é a própria mente, o seu desenvolvimento e a sua funcionalidade, que só podem ser explicados se a cultura e

a história forem utilizadas como uma nova forma de explicação. Portanto, o que precisa ser explicado por meio da cultura, não são as características de diferentes indivíduos e de diferentes grupos, que divergem das normas, mas a própria mente e o seu funcionamento.

A permanente evolução/transformação da sociedade, estimulada simultaneamente pelos avanços tecnológicos e científicos e pelas exigências económicas e sociais, desencadeou outras formas de ver e compreender o adulto, respeitando o seu ritmo e as suas limitações, por um lado, e por outro, rentabilizando as suas experiências e as suas contribuições.

1.2. Contribuições de uma nova perspetiva da fase adulta

De facto, se pensarmos na pertinência que os temas relacionados à idade adulta, à velhice e ao envelhecimento têm vindo a adquirir nos últimos anos, em grande medida devido à evolução socio-demográfica a que se assiste no mundo ocidental, revela-se urgente estudar e conhecer mais acerca do período coincidente com a segunda metade da vida humana. (Fonseca, 2006: 7)

Quando, inicialmente, nos debruçámos e pesquisámos sobre a temática, deparámo-nos com a escassa bibliografia, pois “[e]m Psicologia, bem como noutras ciências humanas e/ou sociais, a idade adulta e a velhice foram muito menos estudadas do que a infância e a adolescência” (Barros de Oliveira, 2010: 19). Em Portugal, no campo da psicologia “a produção nacional de investigações e de reflexões conceptuais sobre a complexidade dos fenómenos relativos ao envelhecimento continua muito limitada”. Apesar de ser a fase mais longa da nossa existência, o seu “estudo foi durante largos anos negligenciado em favor de outras fases (infância, adolescência...) tradicionalmente consideradas como ‘mais ricas’ sob o ponto de vista psicológico e desenvolvimental” (Fonseca, 2006: 8). Destaca-se, porém, algum investimento na área das pesquisas, particularmente entre psicanalistas, que são referências incontornáveis.

Se o desenvolvimento da criança e da adolescência foram já largamente estudados, por diversos teóricos⁸, em contrapartida, o estudo do desenvolvimento do

⁸ Piaget (1972,1989) e Gallahue e Ozmun (1989), cuja teoria está condicionada ao desenvolvimento motor e maturacional, onde se preconiza que indivíduos de idades diferentes estão em estado de desenvolvimento diferentes (tanto físico quanto psicológico).

adulto foi durante muito tempo negligenciado e protelado por se achar que o fundamental é adquirido nos estádios anteriores. No entanto, perante o aumento da esperança média de vida⁹, resultante da contribuição de variadíssimas áreas da saúde e das tecnologias, a idade adulta é hoje um assunto que inquieta vários domínios da sociedade. As múltiplas instituições, nomeadamente as famílias e as escolas, preocupam-se no sentido de oferecer respostas céleres e eficazes às novas e crescentes necessidades do adulto na sua adaptação ao meio. Simultaneamente, surge outra concepção de envelhecimento, abrindo-se novos horizontes para aprofundar o estudo desta fase do desenvolvimento, pois trata-se do maior ciclo de vida e, como tal, um período multidimensional e multifacetado, no que respeita ao desenvolvimento, crescimento e reestruturação cognitiva:

[a] partir do momento em que os investigadores tomaram consciência do papel que outros factores, para além da idade, podem ter nas diferenças observadas ao nível do desempenho cognitivo, abriu-se o caminho a uma abordagem contextual e interactiva do funcionamento cognitivo e a uma nova concepção do envelhecimento. Não foi só a ênfase que se deslocou do biológico para o cognitivo, do declínio/deterioração para a compensação/plasticidade, da *performance* para as estratégias, é também a própria concepção do envelhecimento que se transforma. (Ramos, 2010: 17)

O interesse por esta fase da vida é uma nova atitude e uma nova perspectiva, destronando teorias como a de Freud, que estudou o desenvolvimento da criança na vertente afetivo-sexual, assegurando que é nos primeiros 5/6 anos que a personalidade se forma, concluindo que a partir daí mais nada de novo surge.

Também Piaget (1972), um dos mais importantes teóricos no desenvolvimento da criança, situa a fase terminal do desenvolvimento na fase das operações formais, isto é, o desenvolvimento intelectual, segundo ele, completar-se-ia na adolescência, ao atingir-se o estádio das operações formais, o último a que o humano acede durante o seu desenvolvimento. Esta concepção de desenvolvimento processa-se por estádios¹⁰ que se sucedem por uma ordem invariável, ou seja, são mudanças no desenvolvimento do

⁹ “Em Portugal, nomeadamente, entre 1960 e 2001, o fenómeno do envelhecimento demográfico traduziu-se por um aumento de 140% da população idosa (com mais de 65 anos).” (Fonseca, 2006:7) “Em 2004, segundo o INE, o número de idosos portugueses já ultrapassa a dos jovens (com menos de 15 anos). Por volta de 2025 os idosos poderão atingir 20% da população (enquanto os jovens andarão pelos 16%) e em 2050 serão cerca de 30%.” (Barros de Oliveira, 2010: 16)

¹⁰ Estádios sensório-motor (dos 0 aos 18/24 meses); pré-operatório (dos 2 aos 7 anos); das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos) e das operações formais (dos 11/12 aos 15/16 anos).

indivíduo que se processam segundo uma sequência, sem saltar etapas ou regredir para um estágio inferior. Neste processo dialético, regista-se ainda uma reestruturação qualitativa, de estágio para estágio, e uma integração hierárquica, num todo estruturado, através de uma progressão universal. Então, Piaget considera que, na idade adulta, o indivíduo se limita a aperfeiçoar as operações formais através da capacidade de raciocínio hipotético-dedutivo e a gerir as aquisições cognitivas da adolescência.

Aceitamos que as funções cognitivas, como a atenção, a concentração, a percepção, a linguagem, a memória e a inteligência, desempenham um papel importante no processo de aprendizagem e na vida das pessoas; que todos os comportamentos decorrem de aprendizagens realizadas, quer sejam formais ou informais, simples ou complexas, através das quais o indivíduo se vai preparando, ao longo da vida, para as tarefas do quotidiano, obtendo, gradualmente, autonomia e independência. Ainda assim, apesar destas funções cognitivas apresentarem um certo declínio com o avançar da idade adulta, acompanhando, naturalmente, o envelhecimento, no senso comum, parece-nos errada a ideia de que a velhice é uma etapa da vida que evolui apenas com perdas, numa gradual sequência de problemas e dependência. Nesse caso, é necessário distinguir envelhecimento saudável e envelhecimento doentio, associado a enfermidades tais como o Alzheimer, entre outras doenças prevalentes nos mais idosos.

Em contrapartida, há autores como Perry (1968), Sinnot e Guttman (1978) e Arlin (1984), que defendem a existência de um pensamento pós-formal, hierarquicamente superior, despoletando, no meio, algumas reticências. Esta nova visão deve-se principalmente às circunstâncias socioculturais e em particular às demográficas. Feud e Jung, bem como Charlotte Buehler e Erikson, foram pioneiros ao fazerem referências sobre a pessoa do adulto. Jung (1933) defende a existência de uma evolução permanente da personalidade por meio de movimentos de transformação e de continuidade; Charlotte Buhler (1935) através de um estudo comparativo de histórias biográficas, em Viena, demonstrou que os indivíduos procuram, ao longo da sua vida, concretizar determinados objetivos de foro pessoal e, mais tarde, Bulher e Massarik (1968) desenvolvem esta teoria, dentro de uma perspetiva humanista: a pessoa constrói um projeto de vida, autorrealiza-se e autodetermina-se, procurando intencionalmente um sentido para a vida.

Na segunda metade do século vinte, há autores, de variadas proveniências conceptuais, sob um ponto de vista dinâmico, que se debruçam sobre esta fase da vida relacionada com etapas de desenvolvimento anteriores, mas suficientemente independente delas para merecer um olhar atento e particularizado em termos de alterações físicas, cognitivas, sociais e psicológicas, que se produzem no seu decurso. A partir dos anos 70, sobretudo com a influência dos teóricos da *life span*, ou do ciclo de vida, surge um interesse crescente pela vida do adulto e do idoso, no que diz respeito às mudanças cognitivas inerentes a estes períodos da vida. Na base estão as múltiplas experiências complexas e variadas de cada indivíduo que, por conseguinte, o (trans)formam e o torna singular e único, sendo este período o mais rico em mudanças e reorganizações cognitivas.

Birren (1995, 1996) defendia que com o avanço da idade correspondia inevitavelmente um progressivo abrandamento comportamental, fruto das alterações corporais e restrições neurológicas. Baltes (1987) coloca a hipótese de se ultrapassar o impacto de tais alterações e limitações, pelo recurso a estratégias adaptativas diversificadas. Também Simões (1994) considera que não se pode conceber o desenvolvimento de forma restritiva, até porque, segundo ele, há estudos que demonstraram que há muitos adultos que não se encontram situados ao nível cognitivo das operações formais. Aliás, a experiência prova que os indivíduos podem funcionar a níveis qualitativamente diferentes dentro de diferentes domínios cognitivos. O mesmo autor admite que se possam considerar mudanças multidimensionais (constructo de aptidões múltiplas) e mudanças multidirecionais (cada aptidão com a sua própria trajetória) durante o processo de desenvolvimento humano. Na sua teoria, parece haver, então, lugar para progressões e regressões (crescimento e declínio). Estas mudanças podem ser qualitativas, de natureza diferente e descontínua, quantitativas e irreversíveis, considerando que cada indivíduo tem um grau de elasticidade ou capacidade de modificar as suas faculdades cognitivas.

Desta forma, Simões (1994: 159) aponta para 4 grandes características do desenvolvimento na fase adulta:

1. *Progressão*
gressão: por oposição à perspetiva tradicional – “a adulez não se revela apenas

como um período caracterizado pelo declínio progressivo das capacidades, mas como um tempo em que reais progressos têm lugar, no domínio cognitivo”;

2. *C*
ontinuidade: “é incompleta uma visão do desenvolvimento que não se estenda ao adulto, já que as mudanças desenvolvimentistas se traduzem num processo contínuo e coextensivo à dimensão da própria vida”;
3. *Re*
investimento: “as aptidões se conservam e acrescentam, na medida em que, são investidas, em que são utilizadas”;
4. *Fo*
rmação ao longo da vida: “[o] estudo do desenvolvimento intelectual fornece, pois, um sólido fundamento psicológico para uma educação concebida como um processo, que se estende da concepção até à morte.”

Por outro lado, e porque há hoje uma tendência para demarcar fases/etapas/ciclos intermediários e até institucionalizar períodos do desenvolvimento ao longo da vida, Schulz e Heckhausen, (1996) apontam para as seguintes crises/tarefas ao longo da vida que determinam o desenvolvimento cognitivo e afetivo:

- na adolescência a questão central é: *Quem sou eu?*
- durante a vida adulta, as questões são: *De quem tomo conta?*
Por quem sou responsável?
Faz sentido a vida que vivi?

Ao nível da construção de identidade, Chickering (1969, 1993) estima *sete vetores* ou *dimensões de desenvolvimento* ao longo da qual ocorre o desenvolvimento da fase jovem-adulto:

- tornar-se competente;
- dominar as emoções;
- desenvolver a autonomia;
- desenvolver a identidade;
- libertar as relações interpessoais;
- desenvolver a integridade;
- ampliar a fase de desenvolvimento.

Todas estas perspectivas são complementares e unânimes em considerar e reconhecer que o período da vida adulta é, sem dúvida, a mais longa e complexa de todas as etapas da vida psicológica. Demarcar, subdividir e descrever etapas é uma tarefa muito difícil e até subjetiva porque as fases da vida adulta dependem irremediavelmente de fatores intrinsecamente ligados: das origens, dos contextos histórico-geográficos, da cultura e ou da comunidade social e económica em que o adulto está inserido, das condições e histórias de vida, gerando desta forma indivíduos excepcionais e singulares:

a imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito. (...) Em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se em determinado momento da sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e re-significação do material que obtém dessa fonte externa (Oliveira, 1997: 56).

Quer se considere que o adulto é um jovem em processo de amadurecimento, quer se considere que é um indivíduo que, simplesmente, chegou ao fim do processo de maturação, proliferam as definições, teorias e opiniões sobre este conceito, mas ninguém ignora que o desenvolvimento do homem se realiza ao longo de toda a vida e que a aprendizagem se confunde com o ciclo de vida, numa constante transformação/(re)organização.

Depois do que já foi exposto, cabe-nos adiantar o objeto do nosso estudo: quem são na verdade aqueles cidadãos adultos, com idades muito variadas, a frequentar os cursos EFA? São, maioritariamente, aqueles que na sua meninice abandonaram precocemente a escola para fazer face às dificuldades sociais e económicas da família. Cada um destes indivíduos traçou e percorreu um caminho individual; conviveu, partilhou e acumulou inúmeras experiências sociais, culturais e profissionais. Agora, através da Iniciativa das Novas Oportunidades, vê a possibilidade de creditar esses saberes multidimensionais, formais ou informais, adquiridos ao longo de uma vida. Formam-se, assim, grupos complexos e heterogêneos dentro da própria heterogeneidade regional e cultural, do continente às ilhas, de norte a sul, do litoral ao interior do país.

2. O adulto em contexto de Educação e Formação

Quando falamos de adultos em processos educativos, falamos de sujeitos com um capital experiencial alargado, que se envolvem nas acções pedagógicas por sua iniciativa, conscientes das suas necessidades e potencialidades; mas falamos, ainda assim, de sujeitos com diferenças acentuadas no que ao capital escolar e ao capital cultural diz respeito, com acesso diferenciado aos bens culturais, com biografias e projectos, também eles muito distintos. (Laranjeira e Castro, 2008: 6)

Como já vimos, o conceito de adulto não impõe limites de idade. Assim, podemos encontrar juntos, num mesmo curso, formandos desde os 18 até aos 60 anos, ou mais. São frequentes os cursos cuja média de idades é superior aos 50 anos, o que não causa qualquer surpresa, tendo em conta que vivemos numa sociedade cada vez mais envelhecida. Este envelhecimento demográfico traduz-se num aumento significativo da população idosa. Fonseca (2006: 7) estima que “a proporção da população idosa, que representava 8,0% do total da população em 1960, mais do que duplicou em quatro décadas, passando para 16,4% em 2001, enquanto o índice de envelhecimento (relação entre a população idosa e população jovem) registou um aumento brutal – de 27,3 em 1960 para 102,2 em 2001 –”, ou seja, existem hoje em Portugal mais velhos do que crianças (INE, 2002).

Consideremos, pois, o adulto a partir dos 18 anos, ainda que para usufruir de programas de Educação de Adultos possa ter idade inferior, desde que esteja inserido no mercado de trabalho. Estes indivíduos, apesar da curta experiência de vida, apresentam já diferentes níveis de desenvolvimento. Têm direito ao voto, podem tirar a carta de condução, casar-se e empregar-se. Basicamente, pensa-se que estes jovens adultos poderão ter atingido uma certa maturidade, deixando para trás a adolescência, e poderão ser responsáveis por si próprias, por uma família e/ou por um trabalho.

Inevitavelmente, a heterogeneidade de perfis aumenta quando numa mesma sala de aulas de Educação de Adultos, se encontram indivíduos de várias gerações e com percursos escolares diferenciados. Se, por um lado, encontramos jovens que abandonaram precocemente os estudos, por múltiplas razões, também nos deparamos

com adultos cujas idades podem coincidir com a época em que a escolaridade obrigatória era o 6º ano e ainda com uns mais velhos cuja escolarização obrigatória era apenas a 4ª classe. Muitos destes últimos (e)migraram e com eles carregam experiências sociais e culturais que, naturalmente, se refletem nos seus comportamentos e nas suas atitudes, mas muitos há ainda que nunca saíram da sua aldeia, acomodando-se ou resignando-se a uma vida mais modesta e despretensiosa, dedicando-se à família, e especificamente aos mais velhos.

É, na verdade, com os mais velhos que somos confrontados frequentemente nestes cursos e, naturalmente, com características físicas, psicológicas, sociais e culturais para às quais não estamos inicialmente preparados. Sem querer elencar exaustivamente uma lista de fatores e/ou condicionalismos, salientamos e refletimos sobre alguns obstáculos que não raro são mais recorrentes nesta situação de ensino-aprendizagem e para os quais devemos estar atentos e diligentes em solucioná-los.

- As alterações de audição são muito comuns. Detetamo-lo quando o indivíduo se debruça para a frente ou coloca a mão atrás da orelha para captar com mais facilidade os fragmentos da informação. É necessário prevenir estas situações para que não origine em falta de motivação, pois esta é uma característica positiva que se regista neste público escolar. Há, no entanto, algumas estratégias que podem ser simples, mas substanciais, tais como a mudança subtil de lugar, o cuidado de falar de frente para o aprendente, suficientemente alto, num ritmo pausado e de forma clara e articulada, recorrendo a um vocabulário simples e apropriado ao público da sala de aula.
- As alterações de visão são também muito frequentes, daí que seja importante ter em conta alguns fatores físicos, tais como: a preferência por uma sala bem iluminada e a opção por uma disposição de carteiras mais funcional que permita colocar o formando de frente para o quadro e/ou para o formador. Os documentos utilizados devem ser apelativos, recorrendo a um tipo e a um tamanho de letra legível para todos, a imagens e a cores associadas a conteúdos e /ou a vocabulário.
- As alterações de capacidade de aprendizagem são evidentes com o avançar da idade, principalmente se não houve treino e esforço intelectual durante grande parte da vida. Ramos (2010: 17) considera que o envelhecimento é um processo

“que decorre desde o nascimento e ao longo de todo o ciclo vital e cujas características dependem da vivência subjectiva de cada indivíduo”. Contudo, “é globalmente aceite na literatura que os declínios funcionais relacionados são progressivos e moderados” (idem: 22). Barros de Oliveira (2010: 44-45) explica que, relativamente ao domínio cognitivo, “em geral, no idoso mantém-se ou assiste-se a um ligeiro declínio na eficiência verbal e na inteligência cristalizada e a um significativo declínio das funções perceptivo-espaciais (com menor velocidade de realização), e da inteligência fluida.” A velocidade de reacção diminui à medida que se avança em idade, afetando, simultaneamente, as capacidades motoras e de raciocínio. Daí que seja de extrema importância que se dê tempo suficiente para a realização das tarefas. Apressar a realização da atividade ou tarefa sugerida, numa constante e crescente pressão, cria no adulto uma tensão psicológica que o pode levar à desistência. O adulto pode produzir tanto ou mais eficazmente que o jovem, mas ao seu ritmo. O trabalho de grupo ou de pares é uma boa prática porque, para além de facilitar a hetero ajuda, favorece a socialização, reduz a sensação de incapacidade, permite a cada um colaborar com o seu saber individual, assegurando a progressão da aula. Também a seleção dos documentos deve ser cuidadosa, garantindo a motivação e articulando com os hábitos e as expectativas do grupo.

- A inteligência mantém-se inalterada até muito tarde. Para tal convergem muitos fatores como a profissão que desempenha ou desempenhou; a educação; o meio familiar e as expectativas e interesses que continua a ter. Resumidamente, o uso que cada indivíduo faz das suas capacidades ao longo da vida é preponderante. Há, efetivamente, adultos que requerem um ritmo mais lento, isto é, de acordo com o seu tempo mental. Daí que se devam considerar as diferenças individuais, tanto no receber e processar, como no concretizar e registar.
- Num grupo de adultos, é natural que cada um desempenhe uma grande diversidade de papéis sociais, pois a acumulação de experiências e de responsabilidades torna-os naturalmente mais independentes, responsáveis, autónomos e consequentemente gestores do seu tempo, das suas opiniões e das suas decisões. Em contexto sala de aula, o adulto está numa posição socialmente inferior e a alteração de papéis pode, eventualmente, constituir uma barreira para o insucesso ou desconforto pessoal. O facto de contactar com um universo que, à

partida, é para crianças, dado os espaços utilizados, os materiais usados, as práticas escolares praticadas, etc., pode conduzir (in)conscientemente à desmotivação. É fundamental que o formador tenha este fator bem presente para evitar constrangimentos.

- Sente-se ainda, com frequência, nos adultos, alguma fadiga, falta de predisposição para realizar tarefas, para memorizar, para aprender, pois as preocupações externas à sala de aula são muitas. A maior parte das vezes são mães ou pais de família que, para se deslocarem para as aulas, têm antes de organizar uma série de tarefas inerentes ao seu estatuto e aos papéis que desempenham na família e na sociedade. Daí que as propostas de trabalho tenham de ser pensadas e planeadas de forma a estabelecer um ritmo de trabalho adequado.
- A relação que se cria com o formando adulto dentro da sala de aula é outra. Habitados que estamos a lidar com crianças ou jovens adolescentes, poder-nos-emos esquecer que estamos numa situação de intercomunicação horizontal e como tal é necessário estabelecer um clima de empatia e respeito sem descurar o papel de formador/professor, valorizando sempre os saberes e as experiências de todos.
- O retorno à escola para muitos pode ser sinónimo de satisfação, no entanto, para outros, o espaço sala de aula, a disposição em filas ordenadas, a utilização de material escolar, como as capas, com secções próprias para cada área e a abertura diária e registo do sumário em cada área disciplinar podem constituir fatores condicionantes enquanto não se familiarizam com a rotina escolar. As eventuais lembranças inerentes aos primeiros anos de escola podem trazer ao adulto recordações humilhantes e até desencorajadoras como nostálgicas. Voltar às rotinas de escola pode ser mais complexo do que de início se supunha, principalmente para aqueles que de alguma forma menosprezavam estas tarefas tidas como elementares. Neste sentido, a equipa de formadores deverá estar atenta para desconstruir medos e eventuais fracassos que se podem instalar e constituir obstáculos de aprendizagem.
- A prática letiva pode ser muito constrangedora. A correção ortográfica ou sintática, oral ou escrita; a reformulação de textos e a realização de exercícios, podem ser atividades bastante inibidoras para o adulto que vê aqui o seu papel

invertido, pois numa situação do quotidiano, é ele que ensina, que dá ordens, que orienta, que manda. Perante um formador ou formadora mais jovem, o adulto pode sentir um certo desconforto e inibição, e quem sabe até reagir de forma menos elegante. Os formadores deverão prever essas reações e evitar esses embaraços, promovendo um clima de interajuda e colaboração, garantindo, harmoniosamente, a confiança e a proximidade, por um lado, e a motivação, o poder, a liderança e o desenvolvimento, por outro.

- A baixa autoconfiança e a baixa autoestima não são condições favoráveis à aprendizagem porque conduzem a uma baixa expectativa de sucesso. Se pensarmos na situação particular da aprendizagem de uma língua estrangeira, o risco é sempre muito grande cada vez que se solicita à comunicação oral, por exemplo. A exposição aos colegas é constrangedor, aumentando a insegurança e a vergonha de não saber ou não saber dizer. O formador de língua estrangeira tem de solicitar o adulto e atuar com parcimónia, dirigindo atividades e sugerindo tarefas que prevejam o sucesso do seu interlocutor e garantam assim a satisfação e a motivação para continuar.

Apesar das eventuais limitações pessoais ou de grupos, há que recordar que a aprendizagem do ser humano não se processa no vazio. Ela é o reflexo de motivações e de influências diversas, entre as quais estão questões de ordem genética e questões trazidas por conjunturas proporcionadas pelo cenário político, económico, social e cultural de cada momento histórico das sociedades. Ao nível da formação académica, se o adolescente deve ser estimulado ao desenvolvimento intelectual, o homem adulto também, mas deve ser privilegiada, acima de tudo, a exploração dos seus adquiridos e, simultaneamente, a renovação de conhecimentos, adaptando, contextualizando e ajustando, num progresso harmonizado e pensado transversalmente entre todas as áreas de formação académicas. Porque voltar aos bancos da escola é, inicialmente, para muitos, um sentimento constrangedor, independentemente da idade, a coragem, a persistência, a valorização e a satisfação individual são, para a maioria, as alavancas principais para enfrentar este novo desafio.

2.1. Educação de Adultos: para todos

A Educação de Adultos (EA), tal como a concebemos hoje, não é uma novidade, mas é, com certeza, um fenómeno recente e atual que consiste

no conjunto de processos organizados de formação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, formais ou não formais, que prolonguem ou substituam a educação dispensada no sistema regular de ensino ou no âmbito de formação profissional. (Diário da República, Dec. Lei N.º 74/91 de 9 de fevereiro – Preambulo).

As contribuições da UNESCO e da União Europeia foram indispensáveis neste sector e apesar de apresentarem vertentes diferentes em relação à educação permanente, complementam-se inequivocamente. Para a primeira, os dois postulados que condicionam a sua conceção são – a democratização da educação e a educação ao longo da vida –; para a segunda, – a empregabilidade e a cidadania ativa e participativa na Europa que está em construção – são a base fundamental para a educação permanente. Na verdade, a democratização da educação tem de ser entendida, nas sociedades atuais, enquanto educação permanente para todos, ideia, aliás, há muito defendida por uma grande quantidade de documentos oficiais, entre os quais a *Introduction à l'éducation permanente*, publicada por Lengrang (1970).

A segunda guerra mundial trouxe alterações profundas e consequências transversais ao mundo inteiro, e especificamente à Europa que teve de fazer reestruturações profundas em todos os sectores. Perante esta nova realidade, a UNESCO teve de redimensionar o sector da educação.

Embora haja alguma dificuldade na definição do conceito de educação permanente, por ser uma realidade resultante de processos sociais em constante mutação, o novo objetivo geral é bem claro: trata-se de lutar contra a ignorância e o analfabetismo, de forma completa e contínua, tanto quanto possível, isto é, uma educação contínua para além da escola. Na verdade, se considerarmos que a educação é um processo permanente, diacrónico, evolutivo e multiforme, inerente à existência de cada indivíduo, podemos, pelo menos, afirmar que é um processo que atravessa os tempos e é intrínseco a cada indivíduo, ao longo de toda a sua vida, em qualquer situação e contexto. Evidentemente que a desejo pessoal de atualização é um fator igualmente importante, diríamos mesmo determinante.

A declaração de Hamburgo de 1997¹¹, reconhece esse processo contínuo quando afirma que a Educação de Adultos é “todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualidades técnicas e profissionais, direccionando-as para a satisfação das suas necessidades e as de sua sociedade.” Para além de que “pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida.”

Alberto Melo¹² defende que esta educação moderna se deve a um movimento de Escolas Superiores Populares na Dinamarca, no século XIX, e por um movimento de pessoas naturalmente insatisfeitas com a sua situação social e económica. Também a França foi um país propulsor nesta matéria, na medida em que, nos seus momentos mais revolucionários, agitou as mentes e contribuiu para que emergisse a consciência da necessidade de formação ao longo de toda a vida. Foram fundamentais os ideais e as reivindicações que sustentaram a revolução francesa convertidos em movimentos populares que, depois da segunda guerra mundial, se organizaram, orientados pelas associações e pelos sindicatos dos trabalhadores/operários, e vieram, naturalmente, consolidar a educação de adultos. Está, portanto, bem claro que este fenómeno se deve não tanto a iniciativas estatais, mas à vontade de um povo que se quer ativo e participativo na (re)construção do seu país. A este propósito, Santos Silva (1990) explica a emergência histórica da EA, a partir do séc. XIX, associada a dois grandes processos sociais: o desenvolvimento de movimentos de massas, de operários, que estão na raiz da vitalidade de educação popular e o processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais que se estendeu ao mundo dos adultos. De qualquer forma, só a partir da segunda metade do século XX é que surgem as campanhas de alfabetização por iniciativa da OCDE.

É, incontestavelmente, à UNESCO que se devem o desenvolvimento e a diligência neste sector, através de iniciativas e recomendações, sugerindo métodos e estratégias diversificadas e flexíveis. A sucessão de encontros e reuniões daqueles que

¹¹ Em http://www.unesco.org/uil/en/UILPDF/nesico/confintea/confintea_portuges_lowres.pdf [Endereço consultado em abril de 2010]

¹² Orador na conferência “A situação actual da Educação de Adultos em Portugal”, na Universidade do Algarve, a 5 de março de 2007. <http://educacaocomunitaria.blogspot.com/2007/03/educacao-de-adultos-em-portugal.html> [Endereço consultado em 18 de junho de 2009]

mais se preocupam com o assunto foi contribuindo para um maior dinamismo e evolução:

- a primeira Conferência, em Elsinor, na Dinamarca, em 1949, assinalou a falta de organização nos sistemas educativos, exigindo-se formação específica de professores a par de programas adaptados e flexíveis. Apesar de vir alterar a visão estática do adulto, a definição de educação de adultos é muito vaga e muito vinculada à alfabetização.
- a segunda Conferência, em Montreal, no Canadá, em 1960, insistiu na especialização e profissionalização dos educadores de adultos; recomendou a implementação de cursos a tempo inteiro e a utilização de meios audiovisuais, sustentando, ainda, que a educação de adultos não se deve esgotar em campanhas de alfabetização;
- a terceira Conferência, em Tóquio no Japão, em 1972, defendeu uma relação de complementaridade entre educação e sociedade; considerou a educação de adultos como um fator de democratização da educação, um fator de desenvolvimento económico, social e cultural; insistiu numa educação funcional; propôs a criação de Institutos Regionais de Educação e a alfabetização de adultos; insistiu na profissionalização e na formação específica dos educadores de adultos;
- a quarta Conferência, em Paris, na França, em 1985, assinalou a importante relação entre educação de adultos e justiça social; conferiu à educação de adultos um estatuto de subsistema no panorama educativo, definindo os principais objetivos da educação de adultos: acompanhar as mudanças tecnológicas; erradicar o analfabetismo e resolver os grandes problemas da atualidade. Foi mais uma vez sugerido que os governos criassem medidas eficazes no combate à alfabetização, situação prioritária junto dos grupos desfavorecidos;
- na quinta Conferência, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi feita a apresentação da “Declaração Mundial sobre a Educação para todos” onde a educação de adultos é definida como um direito fundamental, como condição para alcançar uma participação plena numa sociedade, promover a democracia, a justiça social e a igualdade, contribuir para a emancipação individual e a transformação social. Em suma, uma educação de adultos para a democracia e para a paz.
- por último, na sexta Conferência, em Belém, no Brasil, em 2009, a discussão centrou-se especialmente na educação não formal e informal das pessoas adultas à escala mundial e particularmente no estabelecimento de caminhos de forma a permitir a entrada e saída de sistemas formais nas diversas etapas da sua vida privada, profissional

e comunitária. Ainda foi recordado que a alfabetização continua a ser a chave de acesso à aprendizagem ao longo de toda a vida e parte integrante do direito à educação. Não podemos esquecer que a alfabetização está intrinsecamente ligada à pobreza, a precariedade e à exclusão social. Assim, na educação permanente de adultos não se pode só privilegiar o ensino da leitura e da escrita ou da matemática, mas deve-se, cumulativamente, estimular e desenvolver uma atitude crítica, face a si próprio e ao mundo para poder contribuir, de forma ativa, na transformação do mundo. Na verdade, não podemos entender a educação permanente nem como um suplemento, nem como um substituto porque “[l]a educación de adultos tiene una existência propia que no debe ser confundida com la educación permanente, sino al contrario, debe constituir parte integrante de la misma.” Sabán (2010: 209)

2.2. Educação Permanente, um projeto individual e global ao longo da vida

As metamorfoses do mundo do trabalho exigem agora a renovação permanente do conhecimento, e, por isso, tem como consequência a alteração estrutural das competências exigidas aos indivíduos, para se manterem socialmente activos ao longo da vida. A educação tornou-se mais complexa pela diversidade de perspectivas existentes e necessárias para construir o *cidadão-mundo*. (Carreira, 2008:16)

Diacronicamente, constatamos que, com as transformações naturais da sociedade, houve um ajuste do conceito de educação. Assim, enquanto nos anos 60 e 70 se educava para uma sociedade educativa ou pedagógica; com a viragem do século, os pressupostos determinam agora que se prepare uma sociedade de conhecimentos, de informação, isto é, uma sociedade cognitiva e em constante aprendizagem que seja capaz de responder à complexa transformação e inovação. Dito de outra forma, se, até aos anos 80, os pilares da sociedade são a formação, a educação e a pedagogia, hoje, eles são paulatinamente substituídos pela aprendizagem, a cognição e, particularmente, a autoformação. É uma mudança de postura, de atitude, de professores/formadores e de aprendentes/formandos: uma alteração de paradigma educativo. Os saberes são inequivocamente essenciais, no entanto, a utilidade e a pragmatibilidade desses saberes são tão ou mais importantes. Há, hoje, manifestamente uma adaptação de papéis e de

funções. O professor/formador não é o único detentor e veículo de conhecimentos, partilha-os e colabora com os seus aprendentes/formandos, no sentido de proporcionar, facilitar, acompanhar e desenvolver as aprendizagens contextualizadas e individuais. Tal como afirma Delors (1996: 312) :

[d]ans cette vision prospective, une réponse purement quantitative à la demande insatiable d'éducation – un bagage scolaire de plus en plus lourd – n'est ni possible ni même appropriée. Il ne suffit plus en effet que chaque individu accumule au début de sa vie un stock de connaissances, où il pourrait ensuite puiser indéfiniment. Il faut surtout qu'il soit en mesure de saisir et d'exploiter d'un bout à l'autre de son existence toutes les occasions de mettre à jour, d'approfondir et d'enrichir cette connaissance première, et de s'adapter à un monde changeant.

O indivíduo aparece, então, como um sujeito social em constante aprendizagem: “gestionnaire de ses compétences”, “responsable de ses apprentissages” e “entrepreneur de soi-même” (Carré, 2000: 3). A responsabilidade é agora também do aprendente, ele é, simultaneamente, o agente e o produto: “[i]l est clair désormais que les potentialités nouvelles offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation, en particulier pour construire soi-même sa propre qualification, en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là. *La société du futur sera donc une société cognitive*”¹³ (CE, 1995: 107). Desta forma, a escola deixa de ser a única responsável pela formação do indivíduo. Depois da formação inicial, cabe ao adulto ser o propulsor, o gestor da sua formação ao longo da vida, pois cabe-lhe ser empreendedor para fazer face às alterações sociais, económicas e tecnológicas que se lhe vão sendo apresentadas. É o próprio indivíduo que, conhecendo as suas fragilidades e/ou as suas potencialidades, a seu percurso e as suas metas, pode rentabilizar as suas capacidades e fortalecer as suas competências. Voltar à escola pode ser, para muitos, uma oportunidade de certificar as suas habilidades, mas é, fundamentalmente, ganhar autoestima e motivação para aprofundar ou aprender coisas novas e consequentemente usufruir harmoniosamente das ofertas e das comodidades da vida quotidiana.

¹³ Em itálico no texto.

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. (Delors, 1998 :17)

Todo o indivíduo, enquanto ser subjetivo, traça individualmente o seu percurso de vida, através de etapas/ciclos/objetivos/desejos pessoais. Desta forma, dizer que *se aprende até morrer*, está em estreita associação com a condição humana, qualquer que seja a sua focalização. No entanto, quando falamos de Educação Permanente, reportamo-nos à necessidade de atualização face às transformações/inovações que vão surgindo com a evolução do mundo, nomeadamente no plano tecnológico. Daí que este conceito emergja e ganhe tal amplitude nos nossos dias, assistindo-se a uma total diluição das barreiras de idade ou faixas etárias quando pensamos em formação profissional inicial ou contínua. O mito de que o adulto é incapaz de aprender parece começar a desaparecer. Nos nossos dias, todo o indivíduo adulto, nomeadamente o pouco escolarizado e pouco profissionalizado, ativo ou não, tem a oportunidade de voltar à escola e vivenciar todas as rotinas escolares: sentar-se organizadamente numa sala de aulas, estudar matérias como as Línguas ou a Matemática, organizar um dossiê/um caderno diário; escrever sumários; copiar apontamentos; realizar atividades, a fim de validar, num certificado final, os seus conhecimentos adquiridos. Mas os objetivos são, na verdade, mais amplos: formar pessoas a pensar criticamente, preparar o adulto a resolver problemas, estimular o indivíduo a trabalhar em equipa, mostrar como devem estar atentos e ser analíticos perante o seu desempenho de forma a perceber como aprendem e de que maneira podem aprender ainda mais. Assim, a educação permanente deve poder desenvolver competências no adulto que facilite o confronto com situações ambíguas e difíceis no seu dia-a-dia ou no trabalho. A educação de adultos não pode ser considerada como uma entidade em si mesma: trata-se de um subconjunto integrado num projeto global de educação permanente que visa não só reestruturar o sistema educativo existente, mas também desenvolver todo o potencial de formação fora do sistema educativo.

É neste sentido que o conceito de educação permanente se vai desenvolvendo e é apresentado como um projeto global. Delors (1996), coordenador da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sustenta esta conceção através de quatro dimensões: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer; (iii) aprender a viver juntos com os outros e (iv) aprender a ser. Este conceito de educação permanente supera a ideia inicial de reciclagem profissional e dá resposta não só a uma necessidade cultural como responde a uma exigência nova, a de autonomia dinâmica dos indivíduos em sociedade em constante transformação.

A educação permanente torna-se, assim, uma imposição educativa e social, por isso, todos aqueles que nela estão envolvidos devem demonstrar um compromisso ativo e um profundo sentido de solidariedade social, através da qual o ser humano possa construir um elo constante em direção ao progresso e ao desenvolvimento. No entanto, e para melhor compreender a amplitude desta exigência social, interessa compreender a evolução de outro conceito: a literacia funcional.

3. Da alfabetização à literacia funcional, um novo paradigma

Se recuarmos na história da (an)alfabetização em Portugal, constatamos que a instrução primária gratuita foi garantida, a todos os cidadãos, pelo Estado Português em 1835, e ao decretar-se a sua obrigatoriedade, passou a ser, para todos, o único direito e também uma obrigação. No entanto, volvidos 50 anos, os recenseamentos da população revelaram que três quartos dos habitantes do reino eram analfabetos. Ramos (1993:49) esclarece que “[o] facto da alfabetização estar subordinada à instrução pública fez com que o problema não fosse reconhecido como digno de ser resolvido por si.”

Consequentemente, com base nos estudos de Magalhães (1990), constatamos que entre os séculos XIX e XX se registou, em Portugal, um acentuado distanciamento face aos avanços dos países mediterrâneos – Espanha e Itália –:

- no século XIX, a taxa de analfabetismo em Portugal e sul da Europa era de 80% enquanto que no norte da Europa era de 30%;
- nas vésperas da Primeira Guerra Mundial, a taxa de analfabetismo baixou para 50% em Espanha, enquanto que em Portugal manteve uma taxa de 70%;
- nos meados do século XX, a percentagem de analfabetismo em Portugal baixou significativamente, pois nos anos 90 estava abaixo dos 15 %.

Simultaneamente, numa relação de causa efeito, registaram-se, ao longo dos séculos passados baixos índices de frequência escolar:

- nos meados do século XIX, Portugal apresentava índices de escolarização mais baixos do que os países da Europa do Norte: “em termos genéricos, no final da República, 2 em cada 3 crianças portuguesas não cumprem a escolarização obrigatória” (Nóvoa, 1988);
- entre os séculos XIX e XX, os países da Europa dita desenvolvida tinham a sua população em idade escolar inteiramente escolarizada.

Na opinião de Nóvoa, os fatores que explicam e justificam a não frequência escolar são vastos: são causas de ordem ideológica, geográfica, social, cultural, política e económica.

Num país dominado pelo analfabetismo a escola não é sentida como uma necessidade, nem sequer como um progresso. A não ser para algumas camadas pequeno-burguesas, a escola ainda constitui uma via privilegiada de promoção social. Pelo contrário, é corrente que as comunidades a vejam como uma imposição, como uma violência inútil. (idem)

Ao desinteresse e abandono, juntam-se o insucesso escolar e o fraco domínio nas competências de compreensão e de expressão escritas. Em cada escola, os resultados das provas globais de Língua Portuguesa, das provas de aferição interna ou externa, e, ainda, dos exames nacionais de 9º ano de Língua Portuguesa são por si reveladores. No âmbito da Educação e Formação de Adultos, somos confrontados, por um lado, com a falta de assiduidade, e, por outro, com o baixo desempenho dos formandos que não se manifesta no saber ler e escrever ou mesmo no cálculo, mas na interpretação de documentos do quotidiano, em forma de tabelas, gráficos, percentagens, entre outros, assim como na composição e estruturação textual, acentuada por falta de vocabulário e excesso de erros ortográficos. Esta constatação é feita não só em Portugal, mas nos países ditos mais desenvolvidos: apesar de vários anos de escolarização, os adultos revelam sérias dificuldades em utilizar na vida quotidiana materiais impressos ou outros suportes de informação escrita. Daí se falar, hoje, em literacia funcional em vez de analfabetismo.

Tal como já foi referido, os conceitos tendem a ajustar-se e a adaptar-se às necessidades da sociedade. Partindo do princípio que “a literacia encontra as suas fundações na alfabetização” (Santos e Gomes, s/d: 170)¹⁴, importa distinguir que “[s]e o conceito de *alfabetização* traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), o novo conceito – a *literacia* – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leituras, de escrita e de cálculo” (Benavente, 1996: 4). No entanto, Benavente considera que a dicotomia alfabetizado vs analfabetizado é rígida e redutora, pois não se estende ao novo conceito porque, neste, o objetivo é dar conta da posição de cada indivíduo no seu continuum de competências, ou seja, este conceito apela a um uso dinâmico da informação escrita que permite não só a aquisição e o uso de conhecimento, mas também (re)estrutura formas de pensamento mais abstratas, analíticas e mais integrativas (Biakolo, 1999). O que constatamos em diversas situações, em repartições públicas ou privadas, é que alguns adultos que sabem ler e escrever revelam muitas dificuldades em interpretar determinados documentos, que estão diretamente relacionados com as exigências sociais/profissionais/pessoais com que cada um se confronta no seu quotidiano.¹⁵ Poderá haver outros fatores que contribuem para que os adultos manifestem diferentes níveis de literacia, nomeadamente causas ligadas ao tipo de estímulos e de oportunidades, e ainda de exigências profissionais, assim como às expectativas e à determinação em se manter atento e empenhado na sua autoformação ao longo da vida. A distinção e aprofundamento destes conceitos não são banais, pois o interesse abrange uma amplitude considerável, no sentido de contribuir para uma melhor fundamentação de políticas educativas e estratégias pedagógicas, perante um problema social com implicações cada vez mais vastas e mais prementes.

O conceito de literacia já era utilizado nos EUA e em Inglaterra desde o final do século XIX. Em Portugal e no Brasil só surge nos finais do século XX em resposta às mudanças estruturais no interior da sociedade. Terá surgido, através dos meios de comunicação, para nivelar o nosso país quanto às habilidades da sociedade. Mais

¹⁴ Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/636/1/169-177FCHS2004-3.pdf> [Endereço consultado em julho 2010]

¹⁵ Esta falta de correspondência entre literacia e nível de escolarização pode ser constatada em estudos conduzidos, com adultos, por Benavente *et al.* (1996); Darcovich, 2000 e Gomes, Ávila, Sebastião e Costa, (s/d).

concretamente com a divulgação do *Estudo Nacional de Literacia. Relatório preliminar*, em outubro de 1995. No entanto,

- em 1994, no Dicionário de Língua Portuguesa, da Porto Editora, na 7ª edição, não consta ainda a entrada da palavra;
- no prefácio à obra de Justino Pereira Magalhães, António Nóvoa, em 1994, utiliza os conceitos de literacia e analfabetismo a par.

Mais tarde,

- no Diário de Notícias, de 20 de agosto de 2001, Elsa Costa e Silva diz que “[a] palavra literacia entrou no vocabulário corrente dos portugueses em 1996”;
- mais tarde, António Nóvoa lamenta que Portugal vá “fechar o século XXI com níveis intoleráveis de analfabetismo (talvez na ordem dos 15%) e com níveis ainda mais baixos de literacia, entendida aqui como a utilização social da competência alfabética” (Soares, 1998: 19);
- no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa, 2001, registam-se duas entradas: a) contraposto à iliteracia, literacia é definida como “capacidade de ler e escrever”; b) de novo contraposto a iliteracia, literacia é definida como “condição ou estado de pessoa instruída”.

Também é de salientar que o conceito aparece, a seu tempo, em cada situação nacional, e parece ter objetivos diferentes em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento. Enquanto nos países desenvolvidos este conceito surge naturalmente, com a finalidade de auscultar os níveis de literacia: “uma mudança histórica das práticas sociais, novas demandas sociais do uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las” (Soares 1998: 21); nos países em desenvolvimento, o objetivo é “identificar a prática real das habilidades de leitura e escrita e a natureza e frequência de usos sociais dessas habilidades” (idem: 105), verificando que grande parte da sua população ainda não atingiu o nível básico de literacia, entendida aqui como a capacidade elementar de ler e escrever. Soares aprofunda ainda dizendo que para uns e para outros o conceito de literacia (*letramento*, em português do Brasil) não tem o mesmo significado: para os países desenvolvidos, ser iletrado significa ter dificuldades em ler e em escrever; para os países em desenvolvimento, iletrado é ser incapaz de ler e de escrever. Basicamente, significa que para os países desenvolvidos a preocupação é observar e avaliar o modo como os indivíduos fazem o uso das informações escritas

para se inserirem na sociedade, para atingirem as metas pessoais e desenvolverem o seu conhecimento e potencial individual. Nos países em desenvolvimento, a não literacia, ou, se quisermos, o analfabetismo, é ainda a grande preocupação. Embora haja ainda adultos em Portugal que não sabem ler e escrever¹⁶, e exemplo disso é o número de inscritos e frequentadores de cursos B1, esta situação já não constitui a prioridade premente do país.

Assim, o conceito de literacia é um conceito complexo e multifacetado, pois remete para um conjunto de competências multidimensionais, que cada pessoa adquiriu, ou não, continuamente, ao longo da vida, em determinados graus que importa identificar, tipificar e situar em situação de formação.

Considerando que a literacia é o conjunto de capacidades de processamento de informação que os adultos usam na resolução de tarefas associadas ao trabalho, à vida pessoal e aos contextos sociais, convém salientar que este conceito vai para lá da mera compreensão/descodificação e produção de textos escritos da vida quotidiana. Dizendo de outra forma: centra-se, essencialmente, no uso das competências e não na sua obtenção. É o que a distingue da escolarização. É ser-se capaz de dar a resposta profícua às múltiplas necessidades e contrariedades da vida quotidiana que se vão multiplicando e complexificando a um ritmo alucinante.

A variedade de situações com que hoje nos deparamos leva a que se fale de literacia numa tal amplitude que falamos de literacia da informação, digital ou musical, entre outras. Assim, estamos em crer que para além das competências de leitura, de escrita e de cálculo adquiridas, o contexto sociocultural e económico de cada indivíduo, pós escolarização, e os hábitos e as práticas de leitura, de escrita e de cálculo poderão determinar o seu nível de literacia, estando, portanto subjacentes as competências de compreender, de explicar e de agir, isto é de funcionar.

3.1. A literacia funcional, um paradigma atual

¹⁶ De acordo com os últimos resultados do Instituto Nacional de Estatísticas, entre 1991 e 2001, o analfabetismo reduziu-se em Portugal e a nível regional, principalmente no Alentejo e no Algarve. O Alentejo continua, no entanto, a ser a região onde existe a maior taxa de analfabetismo (15, 9%), seguida pela Região Autónoma da Madeira (12, 7%).

A razão desta transferência de conceito resulta não só da evolução científica, mas, principalmente, de uma alteração da própria realidade social. Enquanto no passado saber ler e escrever pertencia a uma determinada classe social, hoje,

[a] literacia já não é um luxo de minorias privilegiadas, ou um estatuto social distintivo, ou um resíduo periférico aos domínios nucleares de organização social. As competências de literacia já não se limitam a constituir, sobretudo, uma base para uns poucos progredirem nos estudos. Os requisitos de literacia socialmente mais alargados já não se reduzem à simples necessidade de assinar o nome ou de apresentar um certificado do ensino primário para poder tirar a carta de condução ou aceder a um emprego público. (Benavente, 1996: 396)

As necessidades e as solicitações impostas pela sociedade implicam conhecimentos mais vastos e práticos na resolução dos problemas do quotidiano, quer num âmbito mais pessoal e restrito, enquanto cidadão, quer na dimensão profissional e cultural. No mundo atual, vive-se a um ritmo alucinante e cada vez mais complexo e exigente. São as sociedades ditas modernas. O progresso geral e a celeridade impostos pelo processo tecnológico determinam e colocam novos desafios na educação e formação ao longo da vida. Também as profundas mudanças económicas e sociais e as exigências de aculturação das sociedades atuais têm exigido ao indivíduo um acompanhamento e adaptação constantes. A estas circunstâncias transversais e globais, os portugueses não são indiferentes. A competitividade e o empreendedorismo são dois vetores orientadores e estruturadores também da sociedade portuguesa.

Como já foi dito, a alfabetização passou a ser um problema dos países do terceiro mundo. Nos países ditos evoluídos, os adultos manifestam outras dificuldades, nomeadamente ao nível da utilização do material escrito, e como tal, a consequência inevitável é, sem dúvida, a diminuição da participação ativa na sociedade.

Segundo Benavente “[e]ste ‘novo analfabetismo’, dito funcional, teria a ver com aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida” (Benavente *et al.*, 1996: 4). Esta constatação tem origem, provavelmente, no precoce abandono escolar, em décadas anteriores, e, naturalmente, na constante prorrogação de expectativas em ingressar em profissões mais exigentes, optando pela acomodação de tarefas economicamente satisfatórias e pouco estimulantes intelectualmente.

O que se constata é que não basta ter frequentado a escolaridade obrigatória para se desempenhar com proficiência atividades do quotidiano.

As relações entre aprendizagem escolar e uso diário das competências de literacia não são simples nem lineares. Não basta ver que grau de ensino foi atingido por uma pessoa para dar conta das capacidades que ela efectivamente tem de usar informação escrita na vida social. (Ramos e Gomes, s/d: 175)¹⁷

O ritmo imposto pelo mundo da informação e do conhecimento são fatores decisivos na estruturação da vida social, a todos os níveis, impondo-se desta forma uma nova aceção de literacia– a literacia funcional “entendida enquanto competência-chave nas sociedades contemporânea” (Ávila, 2005: 1). Não basta ao indivíduo ler e escrever. Essas competências devem permitir a cada um rentabilizar o seu potencial ao máximo, no seu quotidiano, na sua ação diária, de forma dinâmica, na sociedade que se quer inclusiva.

A literacia funcional é, deste modo, entendida como

o conjunto de processos cognitivos, afectivos e comportamentais que, num determinado contexto ou situação, permitem realizar (*desempenho*) com sucesso (*mestria/competência*) uma dada actividade ou tarefa, o que implica a mobilização e transferência para a acção (*capacidade*) de saberes e saberes-fazer específicos (que decorrem dos processos formais de ensino-aprendizagem, vulgo *alfabetização, escolarização* ou *formação*, isto é, da *qualificação*). (Ramos e Gomes, s/d: 175)¹⁸

Paralelamente às novas exigências de uma sociedade de informação, somos confrontados com outra fatalidade: o Censo de 1991 informa que Portugal é um dos países ditos industrializados com mais baixo nível de escolarização, contando que 74% da população tem apenas seis anos de escolaridade. Esta constatação vem de certo modo explicar o constrangimento de um grande número de adultos que se confrontam frequentemente com dificuldades de inserção numa sociedade cada vez mais exigente, complexa e competitiva.

¹⁷ Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/636/1/169-177FCHS2004-3.pdf>
[Endereço consultado em julho de 2010]

¹⁸ Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/636/1/169-177FCHS2004-3.pdf>
[Endereço consultado em julho de 2010]

Assim, em 1994, foi levado a cabo um Estudo Nacional de Literacia com o objetivo de avaliar a literacia da população adulta, tendo em conta que

- o perfil de literacia de uma população não é considerado constante;
- não pode ser deduzido a partir, simplesmente, dos níveis de escolaridade formal atingidos;
- não é algo que se adquire e se mantém para sempre;
- os níveis de literacia têm de ser contextualizados em função da demanda social num determinado momento.

Esse estudo foi realizado através de uma metodologia múltipla: um inquérito por entrevista direta e a realização de um conjunto de monografias sobre a literacia em determinados grupos e contextos sociais particulares.

O estudo constituiu numa construção de níveis de literacia que é definida através da relação entre a complexidade gradual e hierarquizada das tarefas (e suportes: estrutura, extensão e forma gráfica) sugeridas e a aptidão de cada indivíduo na sua resolução, ou seja, do grau de complexidade das operações de processamento de informação necessárias ao desempenho das tarefas.

Deste estudo considerámos algumas das conclusões¹⁹:

- a. o perfil geral de literacia do país é bastante fraco;
- b. as competências de literacia distribuem-se desigualmente pela população adulta;
- c. os perfis de literacia dos mais jovens são mais elevados do que o resto da população, com tendência a piorar à medida que a idade vai aumentando;
- d. não há diferenças significativas entre mulheres e homens;
- e. os perfis mais altos de literacia registam-se na população de Lisboa e Vale do Tejo;
- f. os indivíduos com mais baixo perfil de literacia são aqueles que vivem nas aldeias e nos lugares isolados;
- g. é nas classes sociais ligadas à agricultura que os perfis são mais baixos, seguindo-se a dos operários industriais e os trabalhadores independentes;
- h. os desempregados, as domésticas e, sobretudo, os reformados constituem os segmentos de população com níveis de literacia mais baixos.

¹⁹ Ver Benavente (1996: 399).

A compreensão e a apropriação deste conceito são importantíssimas, para o professor em geral e para o formador de adultos em particular, para a planificação da sua prática letiva, quer na definição de objetivos e na seleção de competências a desenvolver nos formandos, quer na seleção de materiais e tarefas consequentes. Porque a literacia funcional implica e convoca:

- constructos mais restritos de literacia e elaborados por referência a contextos e situações específicas;
- a execução de tarefas e atividades particulares para as quais o adulto deve ter competência;
- os conhecimentos e as capacidades prévios;
- a mobilização e a transferência desses saberes para a ação concreta;

exigindo a capacidade de lidar com informações, regras e instruções de forma a obter um resultado eficaz (Ramos e Gomes, s/d: 175)²⁰

Desta forma, constatamos que este conceito permite estabelecer duas pontes essenciais:

- uma entre a aprendizagem empírica (que ocorre de forma espontânea, assente na autoaprendizagem) e a aprendizagem teórica (que ocorre em situações formais);
- e outra, entre essas aprendizagens, as aprendizagens integradas, assimiladas e mobilizadas e o desempenho e competência pessoal no mundo real.

Está, assim, nas mãos do professor-formador prever estratégias de intervenção que contemplem estas propostas. Na verdade, o que interessa agora não são os anos de escolarização mas, e sobretudo, que o indivíduo seja efetivamente capaz, durante a sua vida adulta, de processar a informação oral e escrita, nas diversas situações que a vida em sociedade hoje obriga, e agir em conformidade. Isto significa também que, de grupo social para grupo social, as necessidades que se impõem são diferentes e, como tal, o indivíduo vai adquirindo competências de acordo com as exigências socioprofissionais subjacentes. É, por isso, natural que, no dia-a-dia, haja indivíduos que sintam a sua incapacidade de resposta perante situações aparentemente simples, como a compreensão de documentos inerentes à vida social e económica, e revele o desejo de melhorar a sua

²⁰ Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/636/1/169-177FCHS2004-3.pdf>
[Endereço consultado em julho de 2010]

performance. É neste âmbito que se devem inscrever os cursos EFA. Neles tem de ser assegurado a promoção da literacia, passando, naturalmente, pela circunspeção de vários fatores ligados à singularidade de cada indivíduo: a contextualização social, profissional e geográfica; as capacidades pessoais e as necessidades e expectativas em relação ao presente e ao futuro, evitando deste modo a exclusão social.

A Iniciativa das Novas Oportunidades, na área da Educação e Formação, que caracterizaremos em pormenor num ponto posterior, pretende constituir uma resposta para as transformações sociais, económicas e culturais operadas em todo o mundo. É um programa do Governo Português que vem no seguimento das atuais preocupações internacionais: diligenciar e assegurar a inclusão de todo o cidadão na sociedade atual. Para além das linhas orientadoras, oriundas da Comissão Europeia, o financiamento europeu permitiu dinamizar e implementar esta iniciativa. Desta forma, neste sector, multiplicam-se conjunturas para proporcionar a todos os cidadãos portugueses a possibilidade de voltar à escola e receber formação complementar, no sentido de realizar uma inclusão social e/ou profissional mais estimulante e compensadora.

Apesar dos esforços desenvolvidos ao longo de várias décadas pelas entidades reguladoras, constatamos que as ações desenvolvidas se revelaram pouco frutíferas. A educação de adultos foi sempre considerada um subsistema demasiado dependente do sistema escolar. O governo de Sócrates, desde o início do século, faz deste sector uma das suas prioridades ao apostar na qualificação de ativos, fazendo do nível secundário o patamar mínimo de qualificação para jovens e adultos, a fim de qualificar 1.000.000 de candidatos até 2010²¹. A Iniciativa das Novas Oportunidades é uma ação inquestionavelmente ambiciosa e empreendedora, no seguimento de outras iniciativas que ao longo das últimas décadas foram desenvolvidas e que, de seguida, expomos.

21 Em www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx [Endereço consultado em julho 2008]

4. Análise diacrónica e sincrónica da Educação de Adultos em Portugal

Interessa-nos contextualizar a educação de adultos em Portugal, pois apesar das influências e diligências neste sector em outros países europeus, nomeadamente os situados a norte, a história política e a situação socioeconómica travou longamente uma atuação mais afirmativa. Ainda assim, houve a preocupação de legislar este sector da educação, pelo que salientamos, cronologicamente, algumas ações/deliberações, que nos parecem mais importantes para averiguar o impacto e o contributo que elas tiveram no terreno.

Em Portugal, ainda que se registem algumas iniciativas anteriores à revolução, só com a revolução e o período pós 25 de Abril de 1974 é que se criaram as condições essenciais para que esta necessidade constituísse uma preocupação real junto das autoridades políticas e ganhasse uma amplitude progressiva e crescente até aos nossos dias.

- No Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de outubro de 1952, é instituído o Plano de Educação popular – fixa a obrigatoriedade do ensino primário e cursos de educação de adultos.
- Em 1970, o ministro Veiga Simão põe em prática uma verdadeira Reforma Educativa, criando a Direção Geral de Educação Permanente (DGEP) que veio tutelar as atividades de alfabetização dos cursos de educação.
- O Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de outubro, reestrutura os cursos de educação básica para adultos e organização de cursos especiais para formação de docentes destinados aos cursos de ensino básico.
- A Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro, tem por objetivo proceder à eliminação do analfabetismo, reconhecendo a necessidade da valorização pessoal, para a progressiva participação na vida cultural, social e política. O objetivo principal é a de ensinar a ler e a escrever, preparação correspondente à do ensino básico.
- O Governo cria o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), constituído por vários representantes de diferentes organismos do governo. É o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de

Adultos (CNAEBA) que deve sensibilizar a consciência nacional; participar na elaboração do PNAEBA e acompanhar a sua execução.

- O Despacho n.º 21/80, de 4 de março, decreta a Educação Recorrente, início da história real do modelo educativo do ensino recorrente em Portugal. A educação recorrente representa uma estratégia para a educação de “segunda oportunidade”, adequando programas, materiais e metodologias a grupos socioeconómicos e níveis etários específicos, bem como a distribuição da carga horária em consonância com os horários de trabalho e lazer.
- Com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). No artigo n.º 4 do art. 4º é dito que “[a] educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.” A Lei de Bases remete a educação de adultos para um plano secundário e regressivo, constituído por uma visão redutora que se confina a uma área subsidiária das grandes tarefas de escolarização da população jovem, através de uma oferta de segunda oportunidade.
- O Governo Português publica a resolução n.º 29/91, reguladora do programa para todos, onde o Ensino Recorrente é tido como um programa de segunda oportunidade.
- No preambulo do Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro, é dito que a educação de adultos consiste “no conjunto de processos organizados de formação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, formais ou não formais, que prolonguem ou substituam a educação dispensada no sistema regular de ensino ou no âmbito da formação profissional”. Este Decreto vem regulamentar a EA.
- Com o Decreto-lei n.º 387/99, de 28 de setembro, o Conselho de Ministros lança um programa para o desenvolvimento da educação e formação de adultos, criando uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) para colmatar os défices que o PNAEBA não conseguiu resolver pois, segundo Silva (2004), este nunca foi verdadeiramente colocado em prática. Pretende-se fazer o reconhecimento, validação e certificação de competências nos cursos de Educação e Formação de Adultos. No entanto, a opinião de Silva (idem) é que

“continua-se a verificar a ausência de uma política pública de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal, conotada por muitos como o ‘parente pobre da educação’”.

- No Despacho normativo n.º 1083/2000, de 28 de fevereiro, Diário da República II série, a ANEFA surge como um instrumento direcionado a todos aqueles que abandonaram prematuramente o sistema de ensino. Preconiza a obtenção da escolaridade ou a progressão escolar associada a uma qualificação profissional que possibilite o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados e abra mais e melhores perspetivas ao longo da vida.
- O Despacho n.º 1083, de 20 de novembro de 2000, apresenta o grande objetivo da ANEFA: diminuir os défices de qualificação escolar e profissional, contribuindo para uma melhoria nas condições de empregabilidade.
- Com o Decreto-Lei n.º 208, de 17 de outubro de 2002, a ANEFA é extinta e é criada a Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV) para dar continuidade aos projetos preconizados pela ANEFA e assegurar a sua prossecução.
- O Despacho N.º 26 401/2006 vem introduzir alterações na estrutura dos cursos EFA e criar mecanismos de simplificação e desconcentração administrativa ao nível dos processos de autorização de funcionamento dos referidos cursos e de emissão dos certificados correspondentes.

Da análise legislativa acima referida, verificamos que houve decisões e iniciativas relevantes ao longo da história no âmbito da Educação de Adultos; no entanto, e tendo em conta as estatísticas já referidas anteriormente, constatamos que não tem havido uma política eficaz para o seu desenvolvimento, pois muitos objetivos consagrados nestas diligências têm vindo a demonstrar-se incongruentes com as estruturas organizacionais e administrativas vigentes, que não acompanham o mesmo processo de mudança. Exemplo disso foi o Ensino Recorrente. Esta oferta pretendia dar uma segunda oportunidade àqueles que precocemente abandonaram os estudos e acabou por ser mais uma tentativa falhada. Apesar de ser uma oferta noturna, a sua semelhança com o ensino regular era demasiado evidente, pois era baseado em unidades capitalizáveis, sem relação com uma formação profissional. Diniz (2001: 20) explica que “[s]endo apelidado um ensino de segunda oportunidade, foi-lhe dado uma péssima estrutura de funcionamento. Este não tem aulas previamente preparadas e estruturadas

com matérias adequadas e valorizadoras dos novos caminhos profissionais que os seus alunos querem ter". Pelo que nos foi permitido observar e pelo contacto e experiência pessoal nos anos letivos de 1992/1993 e posteriormente nos de 2007/2008 e 2008/2009 corroboramos com esta aceção. A sensibilização e a orientação para este tipo de público por quaisquer entidades superiores e ou especializadas foi nula. Cada formador desempenhou as suas funções sem qualquer formação particular e operou segundo os seus métodos e hábitos de trabalho.

Houve talvez uma fraca consciencialização da classe política neste domínio, mas também uma grande ausência de movimentos dinâmicos e consistentes que produzissem uma verdadeira e eficaz mudança neste sector da educação e formação. Como sabemos, Portugal conheceu um passado opressor que inibiu consequentemente as iniciativas sociais e/ou populares, contribuindo para a imagem de um povo há muito conhecido por se situar na cauda dos países que sofrem de analfabetismo, de baixos níveis de literacia e ainda de baixos níveis de escolarização no contexto europeu, como adiante iremos especificar.

Lima (1994: 16) é um dos que denuncia que a Educação de Adultos é marcada pela débil intervenção do Estado, pela ausência na agenda política educativa e pela reconversão da própria definição, considerando ser urgente criar as condições necessárias para colmatar os níveis extremamente baixos da escolarização portuguesa. Este autor denunciou que todas as iniciativas legislativas foram lentas e burocráticas e que as decisões, as inovações e as mudanças foram feitas por iniciativa mais ou menos exclusiva de uma administração centralizada. Resumidamente, a reforma educativa desinstitucionalizou e fragmentou este sector, retirando-lhe unidade e subjugando-o ao modelo escolar.

No Relatório à Comissão de Reformado Sistema Educativo, Lima e outros autores apresentam algumas linhas gerais para uma estratégia de mudança em Educação de Adultos.

A educação de Adultos não poderá continuar a ser dominada pela necessidade de dar resposta educativa aos jovens em idade escolar que o sistema "rejeita". Ou o próprio sistema escolar assume as suas responsabilidades, designadamente ao nível da escolaridade obrigatória, sendo capaz de promover o sucesso educativo e escolar dos alunos, evitar reprovações em massa e abandonos, ou então a Educação de Adultos

continuará a ver reduzido o seu campo de intervenção e esgotados os seus recursos financeiros, sem que as áreas que efectivamente lhe caberiam possam ser minimamente consideradas. (Lima *et al.*, 1988: 61-62)

4.1. Um sector normalizado e subjugado onde é urgente intervir

Ao longo da evolução histórica do sistema educativo, apesar das sucessivas decisões ministeriais, em forma de leis e regulamentações, a EA esteve sempre subordinada ao sistema escolar e, talvez por isso, não tenha conseguido criar um sistema que se ajustasse às características multidimensionais da população portuguesa. Houve ações, no sector geral da educação, de uma importância inquestionável para o desenvolvimento cultural e escolar do nosso país. Verificamos que, porém, a sucessão dessas adaptações legislativas e a sua aplicação ficou aquém das expectativas.

Na origem desta inferência estão algumas das seguintes reflexões:

- Apesar da instrução primária gratuita ter sido garantida há muito, a todos os cidadãos, pelo Estado Português e ter sido decretada a sua obrigatoriedade, os recenseamentos subsequentes indicam um nível muito elevado de analfabetos.
- Ainda que a escolaridade básica obrigatória tivesse sido alargada para 6 anos em 1964 (por Decreto-Lei n.º45810 de 9 de junho de 1964) e, a partir de 1987, passasse para 9 anos, os resultados dos censos de 1991 registaram que 74% da população apresentava um baixo nível de escolaridade, circunscrito aos 6 anos de escolarização. Mais ainda, pelos dados apresentados, é possível constatar que são numerosas as crianças que atingiram a idade limite para frequentarem o Ensino Básico (15 anos) sem concluírem os três ciclos do Ensino Básico.
- Se confrontarmos ainda os resultados dos censos de 1991 e 2001 referentes ao nível de ensino atingido pela população por regiões, constatamos que só Lisboa e Vale do Tejo é que registam uma situação mais favorável, ultrapassando a média nacional. Na região centro, na qual o nosso estudo se contextualiza, a população apresenta um nível insuficiente de escolarização. A emigração de jovens em massa poderá, provavelmente, ser uma das explicações, ficando, no interior, nas zonas rurais, apenas uma população muito envelhecida, resignada ao seu quotidiano e sem grandes expectativas.

- Hoje, podemos constatar que, nas últimas décadas, a escolaridade da população melhorou significativamente. No entanto, conforme nos confirma Caetano (2005), nas suas reflexões sobre os dois últimos censos nacionais já acima referidos, os indicadores continuam a posicionar Portugal na retaguarda da Europa. O abandono precoce e o insucesso escolar estão claramente na base de tal condição.

Portugal é o país da EU que apresenta uma maior percentagem de trabalhadores com baixo nível de escolaridade. Neste âmbito a Região Centro revela uma situação pouco favorável. Com efeito, apesar da evolução positiva observada entre os mais jovens, não deixa de ser inquietante o facto de apenas 27,1% (61,8% na EU) dos jovens activos com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos terem concluído o Ensino Secundário ou Cursos Profissionais e 3% não concluíram sequer o 1º ciclo do Ensino Básico. (Caetano, 2005:164)

Esta investigadora acrescenta ainda que, paralelamente, alastra o analfabetismo funcional, que se pode atestar com os baixos resultados obtidos nas Provas Globais de Língua Portuguesa e Matemática, como aliás já atrás fizemos referência. Os alunos sabem ler e escrever, mas não dominam a interpretação linguística, o cálculo e a resolução de problemas.

No que respeita especificamente à EA, Fernandes revela-se muito cético quando afirma que

[o] longo trajecto de alfabetização de adultos no nosso país deixa-nos a impressão de uma conquista perenemente adiada [...]. A impotência Nacional em alfabetizar os que não dominam os mecanismos da leitura e da escrita vai a par da nossa incapacidade para assegurar uma alfabetização efectiva por meio da escolarização. (Fernandes, 1993: 141)

- e Ramos (1993:49) considera que “[o] facto da alfabetização estar subordinada à instrução pública fez com que o problema não fosse reconhecido como digno de ser resolvido por si.”

A normalização e o centralismo excessivo ignoraram as especificidades da população que, fruto das experiências individuais, constitui um público variado, heterogéneo e multidimensional, dentro das próprias realidades locais e regionais. Quando falamos de experiência referimo-nos a uma “formação [que] não se constrói por

cumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas) mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal" (Nóvoa, 1997:25)

Constatando-se a ineficácia das reformas, leis e estatutos projetados, Lima (1994: 20) diz ser inadiável:

- a) recolocar a educação de adultos na agenda política, uma discussão aberta e um debate público
- b) e esclarecer os seus sentidos e a sua relevância na realização de direitos humanos básicos, como o direito à educação, às novas aprendizagens, à revalorização das culturas locais, à intervenção individual e coletiva.

Recomenda ainda que:

- c) a conceptualização e a abordagem não se devem confundir com as da escolarização básica;
- d) a prioridade também não pode passar por remediar uma falha educativa aos jovens em idade escolar que o sistema escolar rejeitou. Para esses, deverão ser encontrados meios e cursos profissionais, ou não, que preencham as habilidades e capacidades manifestadas pelos alunos, em contextos culturais e geográficos específicos, como aliás já tem vindo a verificar-se através da multiplicação de ofertas nas escolas;
- e) o campo de investigação e intervenção da educação de adultos deve ser mais alargado e mais diversificado para que a cada indivíduo seja dada uma possibilidade ajustada às suas necessidades. Apesar de se verificar a descentralização política e administrativa, o grupo de trabalho deverá ser coeso e aprofundar o conhecimento sobre a região, sobre a caracterização sociopsicológica dos proponentes à formação para permitir uma resposta educativa mais célere e eficaz a cada situação particular, tendo em conta as carências sociais e as circunstâncias específicas do ponto de vista geográfico, cultural, económico, etc..

Relativamente aos conteúdos e aos conhecimentos que devem ser ensinados, insiste em:

- f) currículos flexíveis e adaptados, valorizando as experiências individuais e investindo em programas ou atividades locais e regionais.

Segundo Canário (2001)²², um dos problemas que surge dentro da Educação, e muito particularmente na Educação de Adultos, é a dificuldade em romper com a tradição, a educação escolar, pois ainda temos dificuldade em pensar e/ou equacionar os problemas de outra forma. A educação de adultos ainda está relacionada de modo muito estreito à alfabetização, numa atitude compensatória, isto é, na tentativa de recuperar o atraso daquilo que não puderam estudar em idade própria, com fortes traços do modelo e formato da educação escolar. A Educação de Adultos tornou-se cada vez mais periférica e cada vez mais ineficaz. Não podemos entender a EFA só assente em pilares como o progresso e o desenvolvimento, tal como o entendemos nos alunos em percurso normal de escolarização. O adulto constrói sobre o que já adquiriu ao longo da vida, daí que se deva valorizar o conceito da reflexividade crítica e insistir que cada indivíduo reclame um papel ativo e de primeiro plano no domínio da sua formação.

A Educação de Adultos, mais do que ensinar a ler, escrever e contar, é aplicar metodologias variadas para transformar o adulto de agente passivo em elemento activo da sua formação e interventora comunidade em que se insere. (UNESCO – 19ª Conferência de Nairobi, 1976)

A educação, como processo permanente, apela a que se multipliquem as oportunidades educativas e não se proceda à simples compensação com a justaposição de um sistema escolar através de uma oferta de segunda oportunidade, também ela tradicionalmente escolarizada. Não desconsideremos que, para muitos adultos, voltar à escola, é evocar más recordações, é aprender coisas inúteis. Portanto, quanto mais se pensar na Educação de Adultos como um serviço paliativo a uma escolaridade insuficiente maior será a tendência de reconstituição do sistema tradicional. As intenções das Novas Oportunidades são outras, como veremos de seguida.

²² Entrevista publicada nos Cadernos da Revista "Saber+" Nº14 do mês de julho 2002

4.2. Os desígnios da Iniciativa das Novas Oportunidades, estratégias para a qualificação

A iniciativa Novas Oportunidades foi lançada em conjunto pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e pelo Ministério da Educação no sentido de pôr em prática políticas coerentes de aprendizagem ao longo da vida, cujas estratégias comuns de atuação foram definidas pelos Estados Membros. Esta Iniciativa dirige-se a dois públicos com necessidades e especificidades distintas: os jovens que abandonaram, ou estão em risco de abandonar, o sistema sem completar 9 ou 12 anos de escolaridade; e os adultos ativos com baixas qualificações. Neste âmbito, e em relação aos últimos, realça-se como ação prioritária a valorização das aprendizagens informais e não formais pelo sector formal. Assim, aponta-se a identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal e informal, bem como a transferência e o reconhecimento mútuo dos certificados e diplomas formais. (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 5-7) enquanto estímulo para o reingresso em percursos de aprendizagem por parte da população europeia.

No ponto de vista do Estado português, a “educação e formação de jovens e adultos”, como subsistema do sistema educativo, no discurso oficial, continua ainda a surgir como “educação de segunda oportunidade” “para colmatar problemas ligados quer ao abandono precoce da escolarização, quer aos elevados níveis de insucesso escolar, quer à reconhecida ineficácia do chamado ‘ensino recorrente’”, ou seja, o carácter urgente de oferecer *Novas Oportunidades* “a jovens e adultos tem a sua raiz nos problemas estruturais que afectam a ‘primeira oportunidade, o nosso sistema escolar” (Canário, 2007)²³.

O objetivo principal é a atribuição de certificados: de “certificado escolar” ou de “qualificação profissional”. A “educação e formação de jovens e adultos” é materializada em diferentes modalidades, entre as quais se destacam o Sistema de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)²⁴. Os objetivos do plano de execução da Iniciativa das Novas Oportunidades dizem ser inovadores, pois as experiências, as aquisições adquiridas ao longo da vida profissional são agora valorizadas. O candidato apresenta o

²³ Em <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV11.pdf> [Endereço consultado em 7 de abril de 2010]

²⁴ Em <http://www.novasoportunidades.gov.pt> [Endereço consultado em 18 de agosto de 2008].

seu perfil e as suas aprendizagens escolares, manifesta as suas expectativas profissionais e académicas e, orientado por uma equipa pedagógica, é esclarecido e encaminhado para o percurso que melhor se ajusta às suas necessidades.

O sistema RVC é apresentado, ainda no discurso oficial, como via pela qual são “reconhecidas” aos adultos que nele ingressem as “aprendizagens” que foram realizando no seu percurso de vida, na independência dos contextos em que elas tiveram lugar, salvaguardando a condição de esses mesmos contextos gerarem “conhecimentos e competências”. A entrada neste sistema abre a possibilidade de certificação daquelas “aprendizagens”, procurando-se desta forma “aumentar o nível de qualificação e de empregabilidade dos adultos activos, incentivar a formação ao longo da vida e promover o seu estatuto social”²⁵

A educação e formação de adultos tomou, assim, uma amplitude inquestionável com o programa das Novas Oportunidades, inserido no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico e apresentado publicamente pelo governo em dezembro de 2005. É um plano que se revela muito vasto e ambicioso, mas que, segundo Canário²⁶, se fundamenta em “habituais e “velhos” clichés sobre a relação direta e linear entre o investimento na qualificação dos recursos humanos e o “crescimento económico”, o “desenvolvimento”, a superação do “atraso”, o “emprego”, a “produtividade”, a “competitividade” e a “coesão social””. Parece haver uma relação contraditória, pois, na verdade, tal como refere o investigador, todos nós constatamos que inúmeros países, tidos como prósperos, declaram, simultaneamente, um aumento generalizado de qualificações escolares e um acréscimo do desemprego, da precariedade e incerteza dos vínculos laborais. E pelo que nos é dado constatar, perante a conjuntura política e económica mundial, há tendência para que esta situação de desemprego se agrave.

De qualquer forma, a oferta teve uma recetividade excecional, pois tal como refere a Portaria n.º230/2008, de 7 de março, constatamos que “[o]s cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA) têm vindo a afirmar-se como um instrumento

²⁵ Em <http://www.novasoportunidades.gov.pt> [Endereço consultado em 18 de agosto de 2008].

²⁶ Em <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV11.pdf>, texto resultante da comunicação realizada em 14 de dezembro de 2005, em Lisboa, no Centro de Congressos da FIL. [Endereço consultado em 1 de julho de 2009]

central das políticas para a qualificação de adultos". A oferta de cursos de educação e formação de adultos tem sido criada, ampliada e ajustada às solicitações do público e progressivamente alargada pelo país inteiro, indo ao encontro das necessidades individuais, no sentido de satisfazer um público com características e urgências heterogéneas. Nos gráficos abaixo indicados, cuja fonte é a Agência Nacional para a Qualificação I.P., 30 de setembro de 2010²⁷, podemos confirmar o crescimento gradual de abertura de Centros de RVCC e de Novas Oportunidades e destacar períodos de maior. Nos primeiros 5 anos de implementação da oferta, de 2000 a 2005, a expansão dos centros faz-se com alguma parcimónia, abrindo-se 98 centros de norte a sul do país, mas de 2005 para 2006, e depois, de 2007 para 2008, regista-se um aumento significativo, de 63,7% e 41,4% respetivamente. O número de Centros Novas Oportunidades, no intervalo de 2008 a 2010, manteve-se.

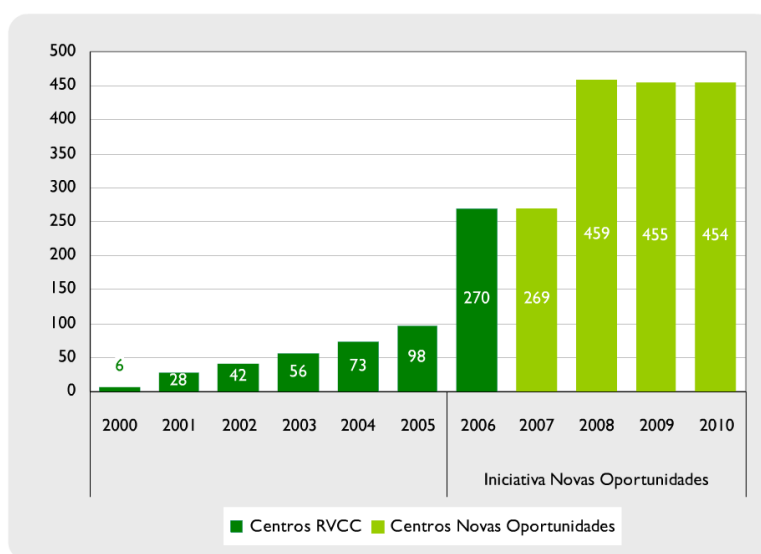


Gráfico 1. Evolução do número de Centros RVCC e Centros Novas Oportunidades.

²⁷Em <http://www.slideshare.net/Maria7y/resultados-da-avaliacao-externa-do-eixo-adultos-da-iniciativa-novas-oportunidades-5695755> [Endereço consultado em novembro de 2011].

O gráfico que abaixo sugerimos é revelador da franca adesão à Iniciativa, especialmente concentrada nas regiões do Norte e do no Centro e ainda na zona de Lisboa.

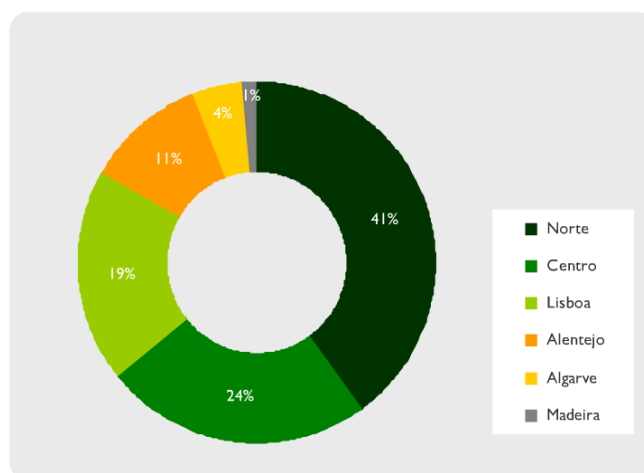


Gráfico 2. Distribuição dos Centros Novas Oportunidades em 30 de setembro de 2010.

Podemos ainda constatar pelo quadro que a seguir apresentamos o total de certificações realizadas de 2007 a junho de 2009, quer ao nível do Básico, quer do Secundário.

	Total	2007	2008	2009 (até Junho)
TOTAL				
N.º de certificações	164 429	54 918	73 225	36 286
N.º de certificações com frequência de FC	121 880	44 988	53 944	22 948
% de certificações com frequência de FC	74,1	81,9	73,7	63,2
NÍVEL BÁSICO				
N.º de certificações	138 592	54 669	58 793	25 130
N.º de certificações com frequência de FC	113 054	44 960	48 642	19 452
% de certificações com frequência de FC	81,6	82,2	82,7	77,4
NÍVEL SECUNDÁRIO				
N.º de certificações	25 837	249	14 432	11 156
N.º de certificações com frequência de FC	8 826	28	5 302	3 496
% de certificações com frequência de FC	34,2	11,2	36,7	31,3

Quadro 1. Número de certificações realizadas de 2007 a 2009.

Esta iniciativa serve, no fim de contas, para colmatar o que não resultou no anterior percurso escolar, quer por abandono precoce, quer por insucesso ou qualquer outra situação desfavorável à natural prossecução escolar.

Tendo sido iniciada numa rede experimental, por entidades formadoras selecionadas para o efeito, foi primeiro aplicada a cursos de nível básico de educação, segundo uma lógica de dupla certificação. As opções disponíveis são destinadas a adultos pouco escolarizados, com idade igual ou superior a 18 anos, sem qualificação e sem concluir a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos, no sentido de facilitar e promover a inserção no mercado de trabalho.

Perante a franca adesão da população, foi também criada uma nova oferta de nível secundário, permitindo também aí integrar cursos de habilitação escolar.

Ainda para dar resposta às necessidades da população adulta, e em especial da população empregada, foi fundamental a construção de uma oferta modular de curta duração, tendo por base os percursos de educação e formação de adultos previstos no Catálogo Nacional de Qualificações. Neste sentido, o governo ampliou a oferta de forma a privilegiar toda a população adulta, abrangendo toda a diversidade cultural, social e económica.

4.3. Os centros de RVCC

A rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) foi criada de forma a gerir com mais eficácia e maior brevidade todas as candidaturas. O sistema de RVCC representa a concretização de um dos objetivos do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* no que respeita à valorização das aprendizagens anteriores adquiridas em contextos não-formais e informais. De facto, segundo este documento, “[a]s pessoas não quererão investir tempo, esforço e dinheiro numa aprendizagem avançada se os conhecimentos, as aptidões e as competências que já adquiriram não forem reconhecidos de forma tangível, seja no plano pessoal ou profissional.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 9)

Assim, o Despacho Conjunto N.º262/2001, DR 69, Série II, de 22-03-2001 define que os adultos menos escolarizados e ativos empregados e desempregados possam ver reconhecido as suas competências adquiridas ao longo dos diversos

percursos de vida através do processo de RVCC que concede uma certificação escolar que, para todos os efeitos legais, é equivalente aos diplomas emitidos pelo Ministério da Educação.

Este processo decorre em Centros Novas Oportunidades, que estão distribuídos pelo país inteiro, de forma a facilitar a execução os interesses de cada cidadão. Fazem o recrutamento de adultos maiores de 18 anos e orientam o interessado a encontrar o seu percurso segundo as suas necessidades e interesses. Os cursos são promovidos por entidades públicas/privadas com significativa implantação e capacidade técnica instalada como estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas e associações.

O gráfico seguinte ilustra bem a cooperação de entidades públicas e privadas neste sector:

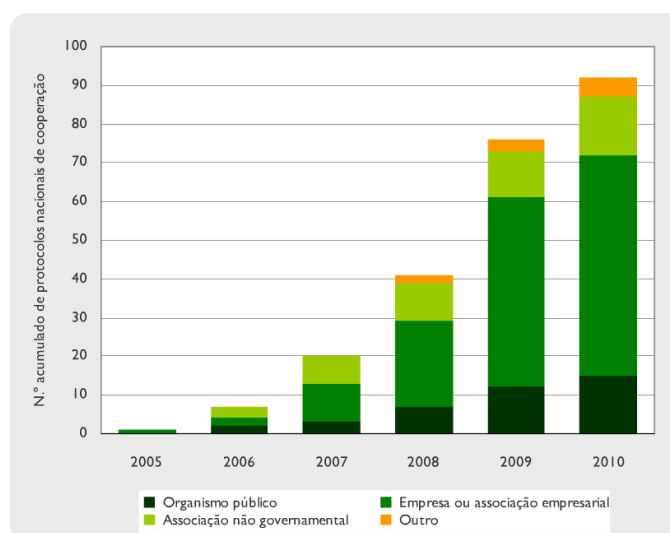


Gráfico 3. Evolução do número acumulado de protocolos nacionais de cooperação, por tipo de entidade. Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de setembro de 2010.

Para além dos 92 protocolos de cooperação a nível nacional, em 2010 estavam ainda em vigor 8258 protocolos regionais celebrados entre os Centros Novas Oportunidades e empresas ou entidades locais, com o intuito de divulgar a oferta e mobilizar a população adulta em cada região.

Estes centros RVCC existiram de 2000 a 2005 e evoluíram para os Centros das Novas Oportunidades que grosso modo são a porta para a qualificação de adultos. A

figura seguinte exemplifica a atual estrutura de funcionamento de um Centro Novas Oportunidades:

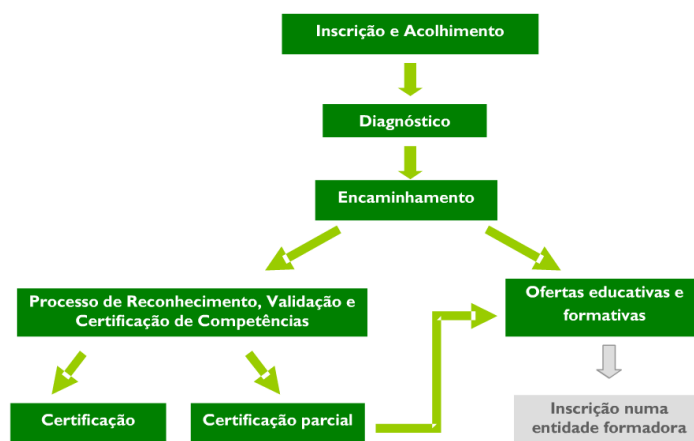


Figura 1. Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades.

Através do processo de RVCC, o formando deverá construir um documento reflexivo, o seu dossiê pessoal, de forma autónoma, com o apoio da equipa técnica, que será submetido à validação por um júri constituído por um profissional de RVCC que acompanhou o adulto, um formador de cada área de competência chave e um avaliador externo.

Como já dissemos, este é um modelo inovador, próximo da população e célere na resolução das situações individuais e particulares. Por outro lado, a oferta que existe neste momento para voltar à escola, com o objetivo de ver reconhecidas e validadas as competências adquiridas ao longo da vida, é muito vasta e multidimensional.

O nosso objetivo nesta investigação não é proceder a uma apresentação detalhada de todas as ofertas disponíveis neste sector. Assim, apresentamos apenas sucintamente e genericamente as possibilidades atuais e remetemos para a consulta da legislação que temos sugerido, para um maior aprofundamento da questão.

A nossa prioridade é estudar a especificidade dos cursos EFA, de nível básico, especialmente um grupo de formandos de um curso EFA B2, de uma escola pública do concelho de Castro Daire.

4.4. Os cursos EFA de nível básico

Os cursos EFA destinam-se a candidatos com idade igual ou superior a 18 anos, à data do início da formação, e que não possuam a qualificação adequada (a conclusão do ensino básico ou secundário) para inserção e/ou progressão no mercado de trabalho. Esta oferta é assente em percursos de formação personalizados, flexíveis e modulares, tendo por base um Referencial de Competências Chave para EFA. Esta oportunidade educativa pretende ser um processo de reconhecimento e validação de competências adquiridas em situações formais e não formais da aprendizagem. Estes cursos conferem dois tipos de certificação: uma certificação escolar, normalmente concedida a adultos ativos empregados ou uma dupla certificação: escolar e profissional, no caso de desempregados. Os candidatos com idade inferior a 25 anos em situação de desemprego devem ser integrados, preferencialmente, em cursos EFA de dupla certificação.

Os cursos EFA de habilitação escolar são desenvolvidos exclusivamente por estabelecimentos de ensino público, privados ou cooperativos com autonomia pedagógica e por centros de formação profissional de gestão direta ou participada sob coordenação do Instituto do Emprego e da Formação Profissional. Segundo a Lei, estes cursos assentam em percursos flexíveis e na construção de currículos contextualizados, em função dos perfis individuais dos candidatos para facilitar a inserção socioprofissional. O trabalho realizado no âmbito do sistema de RVC e dos cursos EFA tem nos Referenciais de Competências Chave, doravante RCC, um instrumento de regulação particularmente importante. Trata-se de documentos de natureza oficial²⁸, que explicitamente assumem uma tríplice função:

- i) de quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não completada ou da educação não formal e da experiência de vida dos adultos; ii) de dispositivo base para o “desenho curricular” de percursos de educação e formação de adultos assente em competências chave; e iii) de guia para a formação de técnicos [...] (Gomes, 2006: 22)

²⁸ Estes documentos encontram-se disponíveis em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/> [Endereço consultado em 18 de agosto de 2008].

O RCC assume uma importância considerável na medida em que, para além de orientar o profissional nas suas práticas pedagógicas, revela a conceção específica sobre a educação dos adultos numa dupla perspetiva social e histórica do Portugal contemporâneo:

valoriza-se significativamente a incorporação dos saberes e das experiências prévias dos sujeitos. O conceito de sujeito e de sujeito situado permeia o enunciado do Referencial. Defendendo-se que os seus contextos de actuação devem ser considerados, valorizados e especificados quando se trata de “desocultar” as suas competências-chave. Neste processo, os sujeitos são entendidos como “actores principais”, sendo vistas “as suas vidas como as relações de sustentabilidade para o emergir da aprendizagem”(pág. 15); em consequência, valoriza-se, no sujeito, o seu tempo próprio, o seu contexto e a sua experiência. (Laranjeira e Castro, 2008: 7-8).

A questão é: esta conceção é tida em conta nas práticas pedagógicas dos formadores? Ou simplesmente se parte do pressuposto de que não vale a pena investir em determinados indivíduos, nomeadamente com condições culturais e sociais baixos? A verdade é que, para operacionalizar eficazmente junto deste público, o formador tem de sair do seu comodismo e das suas práticas habituais já antes planificadas. Tem de haver disponibilidade para desenvolver uma maior proximidade, para ir ao encontro daquele que tem uma história de vida e que desempenha vários papéis ativos na sociedade.

Para fazer sentido das aprendizagens é preciso centrar-nos igualmente no conhecimento tácito dos adultos, nos papéis que estes assumem e constroem nas suas práticas e nos significados que dão às actividades que desenvolvem, bem como a esses papéis e ao enquadramento em que as práticas têm lugar. (Gomes, 2006:17)

A compreensão, a aceitação e a interiorização destes conceitos são fundamentais para que, em qualquer área, seja promovido o sucesso através de “práticas pedagógicas diversificadas, personalizadas e contextualizadas.” (idem: 13)

A formação de base, correspondente aos 4º, 6º ou 9º anos de escolaridade, isto é, B1, B2 e B3 respetivamente, é organizada em unidades de competências chave consideradas como “ensemble de connaissances, d’aptitudes et d’attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour

l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi” (Parlement Européen et Conseil de L'Union Européenne, 2006:13).

As quatro áreas de competências chave selecionadas em Portugal para o Ensino Básico são:

- Linguagem e Comunicação (LC);
- Matemática para a vida (MV);
- Técnicas da Informação e da Comunicação (TIC);
- Cidadania e Empregabilidade (CE).²⁹

A componente curricular assenta em quatro princípios orientadores:

- Na operacionalização de um processo de RVC previamente adquiridas, formal e informalmente, pelos formandos em diversos contextos ao longo da vida;
- Num modelo de formação organizado em módulos de competência, permitindo a construção de percursos formativos abertos e flexíveis que se adequam às necessidades e características de cada grupo;
- Na combinação da Formação Base (FB) e da Formação Profissionalizante (FP), estruturadas de modo articulado, em termos de competência chave a adquirir, visando a certificação escolar e profissional;
- Na inclusão de um módulo *Aprender com autonomia*, organizado em três unidades de competência, definido como espaço específico destinado ao desenvolvimento de uma pedagogia baseada na autoformação e na reflexão constante sobre a ação. Neste espaço prevê-se o recurso a metodologias que proporcionem aos formandos as técnicas e instrumentos de autoformação assistida e facilitem a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, bem como a definição de compromissos individuais e coletivos. Os cursos EFA desenvolvem-se através de um sistema modular.

²⁹ As áreas de competência chave para o Ensino Secundário são três:

- Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC);
- Cultura, Língua, Comunicação (CLC);
- Cidadania e Profissionalidade (CP).

A organização dos currículos é feita por módulos independentes e organizados por competências, que por sua vez se subdividem em unidades de formação suscetíveis de avaliação e creditação.

Lima ilustrou esta organização através da seguinte figura:

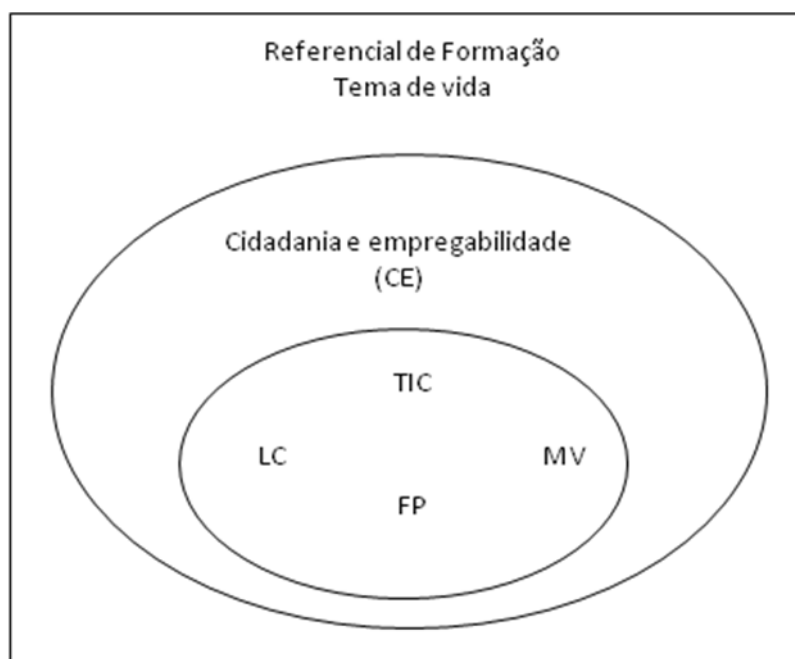


Figura 2. Organização modular dos currículos em cursos de Educação e Formação de Adultos. (Lima, 2004: 93)

O plano curricular de cada curso deve ser construído em função da identificação das competências adquiridas pelos formandos, da sua experiência pessoal e profissional, assim como dos contextos em que se inserem articulados em torno de uma Formação de Base (FB), que é organizada a partir do tema de vida.

Para reforçar e apoiar o formando na sua nova experiência escolar, é atribuído a cada curso um mediador pessoal e social. É o elemento da equipa técnico-pedagógica com funções muito semelhantes às do diretor de turma. Ele deverá colaborar no processo administrativo e processual, coordenar a equipa de profissionais e acompanhar/orientar individualmente cada formando no seu percurso escolar.

Tratando-se de adultos, importa, naturalmente, proceder-se à mobilização de saberes já adquiridos para integrar outros novos conhecimentos, isto é, adaptar o depósito cultural, social e profissional dos formandos às novas situações de

aprendizagem. Os temas de vida constituem uma área transversal no currículo, cujos temas, seleccionados por cada equipa técnica a partir das questões mais significativas para cada grupo de formandos, informam a construção curricular.

No caso dos cursos EFA de certificação escolar, a construção curricular deve contemplar, como temas de vida integradores das aprendizagens, temas directamente relacionados com a dimensão da profissionalidade, designadamente a reorientação ou o desenvolvimento profissional, o empreendedorismo ou outros mais relevantes para o grupo de formandos do curso. (Despacho N.º 26 401/2006)

Segundo Gomes (2006: 22), o trabalho realizado no âmbito do sistema de RVC e dos cursos EFA tem nos RCC³⁰ um instrumento de regulação particularmente importante. Trata-se de documentos de natureza oficial que explicitamente assumem três funções:

- i. de quadro integrador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via de educação formal não completada ou de educação não formal e da experiência de vida dos adultos;
- ii. de dispositivo base para o “desenho curricular” de percursos de educação e formação de adultos assente em competências chave;
- iii. e de guia para formação de técnicos.

Resumidamente, a Iniciativa Novas Oportunidades oferece à população adulta dois itinerários de intervenção para a aprendizagem ao longo da vida: um baseado no reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida para a obtenção de uma certificação escolar e/ou profissional e outra ancorada em percursos formativos de longa duração, os cursos EFA, ou em unidades de formação de curta duração, as formações modulares.

Com este programa ambicioso supõe-se aproveitar o património de inteligência coletiva e individual na educação e formação de adultos, pois dispomos de um conjunto de experiências com as quais é imperioso aprender.

³⁰ Estes documentos encontram-se disponíveis em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/> [Endereço consultado em 18 de agosto de 2008]

Não podemos ignorar o quão fácil é hoje a deslocação de pessoas e com ela a interação com novos hábitos, costumes e línguas. O acesso à informação não tem limites, está à distância de um clique e porque aprender se confunde com a nossa existência, podemos afirmar que “aprender compensa”³¹, traduzindo-se em satisfação e orgulho pessoal, valorização e apreço no seio do grupo.

5. A identidade e a globalização, numa constante dialética.

A crise actual abalou já as velhas referências – e também as mais recentes – da identidade portuguesa. Vivemos actualmente três tempos diferentes (da globalização, da europeização, e o nosso tempo nacional – que só ele, constitui uma mescla de muitas camadas de passado) e três espaços diferentes correspondentes. (...)

A crise actual vai assim tocar num aspecto da nossa vida que, aparentemente, nada tem a ver com ela: o sentimento de identidade (individual e nacional. Até agora, vivíamos recolhidos em nós, protegendo-nos ainda do choque com um “fora” que não para de nos invadir – a União Europeia. Apesar das perdas, aqui e ali, de soberania, o ganho da adesão à EU foi sentido como largamente positivo pela população. Tanto mais que essas perdas destruíram o nosso “cantinho” familiar, a nossa maneira de viver, a nossa intimidade, quer dizer, o modo como gostamos e nos detestamos a nós mesmos. (Gil, 2009: 57)

Com a abertura das fronteiras, com as televisões e todos os média que fazem entrar o mundo nas nossas casas, com a crescente e contínua mobilidade de pessoas (por razões pessoais ou profissionais) e com a internacionalização económica, aprender uma língua estrangeira é uma necessidade e é, de certa forma, fator de inclusão na sociedade. No entanto, sabemos quão é difícil para certos grupos e/ou indivíduos a abertura a novos costumes, hábitos e tradições, resistindo de forma mais ou menos explícita, no sentido de manter uma entidade nacional.

Gil investiga sobre os processos individuais e coletivos de subjetivação em Portugal, considerando que os portugueses se esforçam por resistir ao que vem de fora, do exterior ou do interior, e que a única maneira de remover o obstáculo da identidade é “deixarmos de ser primeiro portugueses para poder existir primeiro como homens”. Nesta perspetiva, Gil define identidade como

³¹ Um dos *slogans* utilizado na campanha de divulgação da Iniciativa.

o surgir do rosto do eu, como condição de possibilidade de afirmação de todos os atributos “mundanos” do indivíduo, da afirmação deste como sujeito, antes do surgimento da singularidade do indivíduo como homem, ser nu em devir. Neste sentido a identidade é uma patologia de que o eu é o vírus despótico. Eu uno, unificador e onnipresente. Em tudo, na acção, na fala, nas relações sociais, na vida profissional, no espaço público, nós somos “fulanos de tal”, somos pessoais e auto-reflexivos (ao contrário da criança ou do artista ou do artesão, perdidos no objecto ou no jogo)” (Gil, 2009: 10)

O indivíduo está em constante contacto com o Outro, deixa de pertencer a uma sociedade e a uma cultura em particular, inerentes a um país e à sua população, para estar aberto ao mundo e ao sonho de se tornar cidadão do mundo. Sem esquecer a sua singularidade, o indivíduo vai edificando uma multiplicidade de papéis que lhe são impostos pela sociedade, desde o nascimento, e assumidos de acordo com as expectativas da sociedade. Falamos, naturalmente, da construção de identidade:

identidade se constitui de uma pluralidade de identidades em fluxo contínuo, rede comunicativa, teia de relações, num labirinto de referências cujo sentido mergulha em raízes dificilmente perceptíveis na pele da cultura que constitui a capa mais visível, superficial e tecnologicamente homogeneizada do mundo em que vivemos. (André, 2005: 103)

Definir identidade parece ser uma tarefa difícil, complexa e versátil. Trata-se de um processo fundamentalmente contínuo, em constante evolução, que se confunde com o ciclo de vida, e que se processa através das interações entre o indivíduo e a sociedade, pois trata-se do resultado de um processo de comunicação.

Goffman (1982: 73-78) tem uma visão teatral do ato de comunicação quando considera o indivíduo como ator social que desempenha vários papéis, distinguindo identidade pessoal de identidade social. Figueiredo (2004) opõe-se a esta distinção. Ela considera esta dicotomia falsa porque é na articulação destas que é tecida a identidade, porquanto a identidade não é inata: “l’identité (...) est attribuée” (Mucchieli, 2002:87), isto é, é o contexto social que fornece as condições para os mais variados modos e alternativas de identidade. A identidade é uma singularidade, construída na relação com os homens que vai sendo construída ao longo da vida, com e pelas experiências. As

singularidades são apreendidas na relação com o grupo e com a história de vida de cada um e é determinada pelas condições históricas do grupo. Importa ainda esclarecer que não é uma entidade que rege o comportamento dos indivíduos, mas é o próprio comportamento que é ação, que é verbo. É o ponto de referência, a partir do qual surge um conceito de si e a imagem de si. A identidade não é um produto acabado. A sua plasticidade, a permeabilidade e o seu carácter dinâmico impedem-no, pois ela está em constante reorganização, ajuste e modificação. Mucchielli (2002: 95-96) aponta para uma evolução da identidade através dos seus próprios processos de identificação, assimilação e rejeição seletiva. A identidade é, por assim dizer, o reflexo de uma vida, tal como afirma Figueiredo (2004: 151):

A identidade é sobretudo ligada à subjectividade e ao modo como os sujeitos se vêem a si próprios enquanto intérpretes da sua experiência passada a partir das suas condições de vida no presente. Seja no plano individual, seja no de uma colectividade, a história pessoal ou colectiva é um elemento decisivo. É fulcral não porque se imponha por si mesmo, mas sim porque o passado que afecta o presente é um passado construído e/ou reproduzido no presente.

Inevitavelmente, desde o nascimento, a criança aprende, pouco a pouco, a agir enquanto ser social, e a sua integração num determinado grupo social depende do facto de se comportar e viver segundo as suas leis. Como qualquer indivíduo, de qualquer parte do mundo, somos todos herdeiros e indivíduos ativos e conscientes. Enquanto atores sociais, ocupamos cargos, desenvolvemos funções e papéis na vida ativa. É este ajuste dinâmico e constante que constrói a identidade de cada indivíduo. Para Erikson (1972), construir uma identidade implica definir quem uma pessoa é, quais são os seus valores e quais são as orientações que pretende seguir durante a vida. As opções e decisões que vamos tomando são, naturalmente, a resposta. A identidade é uma conceção em si mesma, composta por valores, crenças e objetivos com os quais o indivíduo está comprometido. À medida que crescemos, vamos superando etapas, cumprindo tarefas e objetivos que, como uma espiral, vão enriquecer e definir o indivíduo enquanto Homem.

As mudanças tendem a exigir do indivíduo uma tarefa de reconstrução da identidade social, uma vez que a actuação e a autoridade dos indivíduos podem ser afectadas

durante um processo como este. A formação da identidade social é determinada pela socialização primária e pelo facto dos indivíduos estarem em constante dinâmica e evolução. (Quintela, 2007: 41)

A definição de identidade social pode ser ainda entendida como o “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que em conjunto constroem os indivíduos e definem as instituições.” (Dubar, 1997: 105). Esta aparente instabilidade dicotómica exemplifica exatamente o dinamismo inerente à construção da identidade que se traduz em avanços e recuos, mas sempre na conquista do equilíbrio e do harmonioso.

Interessa-nos, pois, particularmente esta ideia de constante dinamismo, isto é, de adaptação a longo prazo, ao longo da vida, pois o adulto passou por inúmeras situações de adaptação, ajustes e transformações que o levaram a construir e a moldar a sua identidade cultural. A pertença a determinadas categorias (sociais, culturais e religiosas) determina a identidade do homem enquanto ser social, pois “[n]ous sommes tous des héritiers et des individus actifs et responsables. Nous sommes des acteurs sociaux, voués à tenir des rôles et des fonctions, à occuper des positions.” (Porcher, 1995: 36) No entanto, o que determina essa pertença é, sem dúvida, o fruto de um contacto diversificado e dinâmico de uma constante aprendizagem, da educação que cada um recebe dos pais, na escola e da vida em geral. Esta aprendizagem faz-se paralelamente com a descoberta do mundo e dos outros, construindo a consciência de um património cultural comum, dito identidade cultural.

Sendo assim, a identidade do indivíduo está intimamente determinada pela educação que recebeu e pelas vivências e experiências que estabeleceu ao longo da vida porque “[n]ous sommes perpétuellement en train de réorganiser nos capitaux culturels.” (ibidem: 38). A identidade é, por isso, “le résultat de constructions et de stratégies; elle est toujours en évolution et en recomposition, d’où la notion de “dynamiques identitaires” qui vaut aussi bien au niveau de l’individu qu’à celui des sociétés.” (Cuq, 2003: 123) ou ainda como escreveu Miguel Poiars Maduro, num post, no Geração de 60³², na sequência dos acontecimentos dos Jogos Olímpicos:

³² <http://geracaode60.blogspot.com/2008/03/que-bom-ter-esquerda-e-direita.html> [Endereço consultado em agosto de 2008]

a verdadeira e saudável identidade não existe no sangue nem se adquire onde se nasce: constrói-se em relação com os outros através da adesão a uma comunidade. É uma identidade que não nos é dada nem oferecida mas que conquistamos. Só essa identidade é crítica e reflexiva e, como tal, positiva. Uma identidade que se abre e se define pela inclusividade e não pela exclusividade. (Maduro, 2008)

Podemos assim afirmar que a identidade de um indivíduo é plural; também as suas competências culturais são plurais, o que lhe permite responder, em cada contexto, com base na sua identidade múltipla e dinâmica. A identidade é simplesmente aquilo que se é, fruto de cada encontro e a maior parte oculto para os outros.

Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Como que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.

(Fernando Pessoa)

5.1. Cultura(s) e/ou mentalidade

Definindo a cultura como “un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s’exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et des coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations.” (Legendre, 1988), ou partindo da definição do Petit Robert (1988), em que a cultura é “l’ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines”, deduzimos que são as práticas sociais que unem um grupo de pessoas entre elas e, por conseguinte, as distinguem dos outros grupos. Essas práticas abrangem, entre outras, os costumes, as crenças, assim como os modos de pensar inerentes ao grupo, que são assimilados por cada um e naturalmente transmitidos de uma geração à outra, através do comportamento e da

linguagem. Se aceitarmos que a cultura define as nossas relações com os outros, isto é, que ela está na origem dos nossos comportamentos, dos nossos dizeres e dos nossos pensamentos, então, também é verdade que a cultura é abstrata, invisível e extremamente vasta: "elle est d'une certaine manière comparable à un iceberg dont la majeure partie est immergée."³³ Esta conceção é apresentada, nos encontros franco-alemães de jovens, em 2000. Bailly, Damay, Nalbach e o bureau "Formation interculturelle" de l'OFAJ apresentam um esquema de Kohls no qual o autor tenta representar os níveis de influência da cultura através da figura que segue:

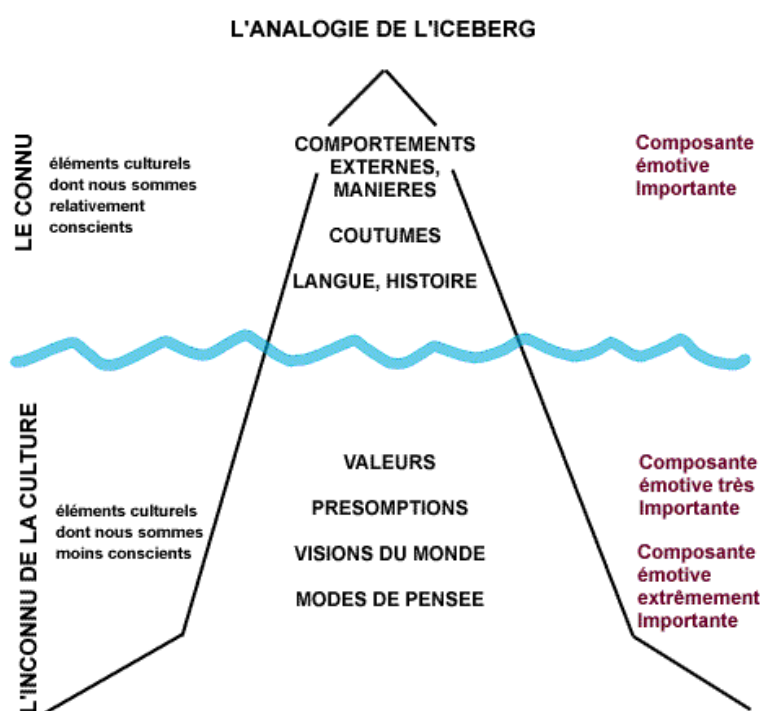


Figura 3. Esquema de Kohls: os níveis de influência da cultura.

Na verdade, é-se realmente consciente apenas de uma parte limitada da nossa cultura, porque a outra permanece oculta, estando, assim, subjacente a tudo o que dizemos ou fazemos, a cultura está intimamente ligada à linguagem e todas as experiências e contactos efetuados e construídos ao longo da vida. Esta perspetiva é aqui importante, na medida em que, neste estudo, a focalização é sobre um grupo de aprendentes de língua estrangeira, de uma região empobrecida, a um público muito particular de adultos pouco escolarizados e sem grandes expectativas, para os quais é

³³ <http://plessner.u-strasbg.fr/vaimard/siteswes/nadine/definition.htm>

pensada e dirigida uma metodologia e um conjunto de estratégias adequadas para um ensino eficaz. Neste contexto, consideramos igualmente importante esta noção de cultura porque para se ensinar uma língua estrangeira, com rentabilidade, é imprescindível estudar previamente as representações sociais e culturais do público, compreender a sua visão do mundo e conhecer os valores que lhes ditam os comportamentos. Como já dissemos antes, a “cultura abarca o viver e o fazer”, pois

se considerarmos que a cultura reúne um conjunto coerente de elementos interdependentes; que impregna o conjunto de actividades humanas; que é comum a um grupo de homens (de maior ou menor importância) e que se transmite pelo processo da socialização, poderá dizer-se que a cultura é uma herança social pois ela é o resultado do encontro dos três protagonistas da vida: o homem, o meio e a sociedade.” (Rocha, 2006: 18-19)

Vieira (1995) distingue cultura e mentalidade. Desenvolve a sua concepção esclarecendo que existem em simultâneo e interligadas dois tipos de cultura. Aponta para uma cultura externa ao indivíduo – a cultura científica – e para uma interna – ao nível antropológico e sociológico, que são os valores, as normas, as crenças, etc. Desta relação proliferam uma infinidade de culturas que são adquiridas, tal como os hábitos de vida, as rotinas, a indumentária, as formas de pensar e de raciocinar. A cultura é, assim, apresentada como uma “gramática de atitudes”³⁴ na qual se verificam representações e estereótipos coletivos e modelos partilhados por um grupo. As mentalidades decorrem desta cultura interiorizada. Segundo Vieira, a mentalidade é construída por todas as experiências da vida social através i) da interação com os adultos desde criança; ii) das opções que se tomam ao longo do percurso biográfico; iii) da educação em geral; e iv) da participação num coletivo que tem hábitos e juízos elaborados. Basicamente, mentalidade designa a forma natural e habitual como a mente, de determinado indivíduo ou grupo social, reage a determinadas questões.

³⁴ Na aceção de Bourdieu (1972).

5.2. A cultura co constrói-se

Não pretendemos, neste trabalho, analisar a evolução do conceito de cultura. Remetemos o(a) leitor(a) para o Capítulo II da nossa dissertação³⁵ onde, para além de fazermos uma exposição bastante alargada sobre as definições de cultura, fazemos a distinção entre o conceito de cultura e civilização. Aqui optámos por aprofundar a sua influência na construção identitária do indivíduo e a sua mobilização no ensino aprendizagem de uma língua estrangeira a adultos. Ainda assim, queremos salientar que, no mundo globalizado em que vivemos, há teses que se desatualizam. Em meados do século passado, (Eliot 1948: 62-63) insinua a existência de uma cultura mundial, partilhada e comum. Na sua opinião, ela é o resultado de relações entre culturas, sem que seja diminuída a particularidade das diferentes partes. O autor não renuncia a um conceito universalista de cultura, no entanto, considera que o conceito não só é puramente abstrato, como também não pode servir de ideia reguladora. Esta conceção não apresenta nem uma dimensão substancial, nem um conteúdo próprio. Constitui apenas um fator funcional, enquanto condição lógica de uma relação. Eliot fala de 'ecologia de culturas' "porque uma cultura nacional, para poder florescer, deve ser uma constelação de culturas, os constituintes da qual, beneficiando-se uns aos outros, beneficiam o conjunto" (idem: 58). Acusa, ainda, a falta de atenção na sua preservação. Bhabha (1996: 54) aconselha-o a completar a sua tese, através de uma reflexão sobre as consequências culturais do colonialismo e dos fenómenos migratórios. O apego a esse horizonte nacional separa nitidamente Eliot das versões hoje vigentes do conceito de multiculturalismo.

No século XXI, a cultura é entendida como "la capacité de faire des différences, c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions (...); légitimer des distinctions consiste à élever ses propres préférences, ou celles de son groupe" (Cuq, 2003: 63). Este autor sugere que se fale de cultura no plural porque "au sein d'une vaste culture, coexistent des cultures plus petites mais qui fonctionnent selon le même schéma"(idem).

Na verdade, ainda que pertencentes a um mesmo país, a uma mesma região, constatamos que não ouvimos a mesma música, não praticamos as mesmas atividades

³⁵ Rocha, L. (2006). *Partilhar a cultura na aula de Língua Estrangeira: uma perspectiva de abordagem*. Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu.

nem temos as mesmas oportunidades de experiência histórica, social ou económica. A nossa individualidade advém das múltiplas experiências/vivências e dos variadíssimos contactos pessoais. Apesar de pertencermos a um estado monolíngue, a cultura nacional é marcada pela heterogeneidade e pela diversidade culturais no contexto de um mesmo sistema linguístico.

Neste âmbito, Capucho (2007) afirma que “[a]s “culturas nacionais” surgem assim como um mosaico polícromo onde a unidade é heterogeneamente composta de tonalidades diversas, gerando relações de aproximação e de afastamento intra e extra sistema” e ilustra esta proposição, através da apresentação de três cones que representam o dia-sistema da língua/cultura de três países europeus:

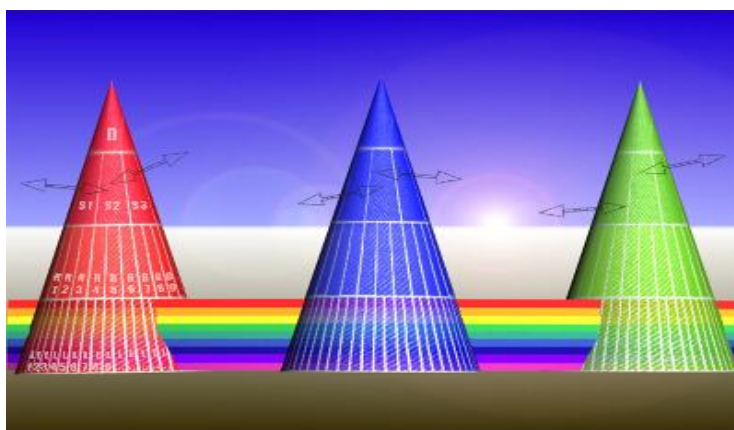


Figura 4. Representação da relação intercultural. (Capucho, 2007)

Nesta figura, a autora conseguiu ilustrar a representação da relação intercultural. Capucho faz corresponder a cada cone, paralelamente dispostos, as “culturas verticais” (nas quais distingue as culturas nacionais, regionais e locais), opondo-as a outro tipo de culturas a que chama de “culturas horizontais transversais” que definem os grupos sociais e os indivíduos, para além do fundo comum da cultura nacional. Às culturas verticais, a autora atribui o espaço que constitui o referencial do indivíduo, desde o início da sua vida. As “culturas horizontais transversais” são aquelas que são de carácter translinguístico e que são partilhadas pelo indivíduo através das múltiplas experiências pessoais e individuais. Capucho não deixa, no entanto, de realçar que, apesar da conceção geométrica, as características inerentes à cultura são o dinamismo e a permeabilidade por excelência: “Tal como a língua, a cultura que a enforma e que é por

ela (re)criada, é um fenómeno em permanente transformação, aberto a interacções com o exterior.” (Capucho, 2007)

Estas contribuições são de extrema importância para compreendermos a heterogeneidade de hábitos, de costumes, de atitudes e de organização social face a um mesmo assunto. Reconhecemos que, também no nosso país, existem muitas diferenças culturais, regionais e locais, que resultam da interação com outros povos e das experiências particulares e individuais. A complexidade da nossa identidade deve-se à pluralidade de contactos, à interação, à co construção.

Nous vivons dans des sociétés pluriculturelles constituées d’une multiplicité de cultures et nous appartenons chacun à des cultures variées qui contribuent à forger notre identité propre. C’est cette pluralité qui désormais constitue la norme et c’est elle qu’il faut prendre en compte. (Pugibet, 2002: 26).

5.3. As representações são essencialmente sociais

É com Houdebine-Gravaud que surge, em 1982, a noção de “imaginaire linguistique” para definir a relação do sujeito falante com a sua própria língua. Este imaginário apreende-se através dos dizeres individuais sobre a língua, reagrupando um conjunto de normas subjetivas. A expressão pretende mostrar que o lugar onde se pensam, se vivem, se dizem/fazem as apreciações e ou julgamentos, define o sujeito falante. Este é de natureza psicanalítica e inserido num determinado meio social, daí a autora falar de “sujet parlant socialisé” (Houdebine-Gravaud, 2002:11).

Na sociologia, o termo que se lhe aproxima é o de “representações” que segundo Moscovici (1985) é um tipo de conhecimento específico e de pensamento social que se identifica com os saberes resultantes do senso comum. Na aceção de Moscovici,

as representações sociais não são apenas ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas teorias colectivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas. (Moscovici, 1978: 51)

No Dictionnaire de Pédagogie (2004) “representações” são uma “idée qu’un individu se fait de la réalité complexe, à partir d’éléments relevant de l’expérience, de la transaction sociale, de ses propres souvenirs et fantasmes”. Espéret (1990: 9) garante que “[l]es représentations correspondent aux divers types de connaissances élaborées par un individu au cours de sa vie, quels que soient leur champ d’application ou leur degré d’accessibilité à la conscience.” Para Arnoux, são as convicções que se manifestam de forma discursiva como um ecrã entre a consciência social e a prática linguística (Arnoux e Bein, 1999: 9). Marques (1997: 16) acrescenta que “[a]s representações são sempre privadas, dependentes do sujeito e de algum modo intransmissíveis” e explica: “[n]ão posso substituir a minha representação por uma outra de alguém, por mais coincidentes que sejam os pontos de vista e por mais semelhantes que fisicamente se imaginem os sujeitos.” Podemos, então, aferir que as representações são essencialmente sociais porque são o resultado das interações sociais específicas e porque são partilhadas por indivíduos do mesmo grupo. E, portanto, outros contactos e outras experiências diferentes poderão ser portadores de representações coincidentes ou não, distinguindo, desta forma, os grupos sociais e o indivíduo, em particular, que (re)constrói o real com o qual é confrontado.

Representações são, para Guimelli (1994: 12), “l’ensemble des connaissances, des opinions partagées par un groupe à l’égard d’un objet social donné” e Jodelet (1989: 36) acrescenta que é uma “forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet”. A autora esclarece que a significação do real resulta das relações simbólicas e de interpretação que se estabelecem entre o sujeito e o objeto. Este conjunto de símbolos e interpretações resulta de uma atividade mental que conduz o indivíduo a uma produção particular e, portanto, a uma construção específica do objeto. Ou seja, as interações sociais vão criando universos consensuais através dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras teorias do senso comum. São, de certa forma, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas variáveis ajudam a forjar a identidade e pertença a um grupo.

Assim, podemos concluir que as representações sociais são o resultado de um processo de elaboração cognitiva e simbólica que orienta os comportamentos dos

indivíduos. O sentido é, assim, co construído através de informações, de imagens, de opiniões, de atitudes ou julgamentos sobre um qualquer objeto (uma pessoa, um acontecimento, uma tarefa, um lugar ou um tempo). Esse sentido, socialmente elaborado e partilhado, resulta da experiência pessoal, das informações, dos conhecimentos e dos modelos de pensamento transmitidos, quer pela tradição, quer pela educação e ainda pela influência da comunicação social. Moscovici (1978) completa ainda que a representação não é uma instância intermediária, mas sim um processo que torna a percepção e o conceito de certa forma intercambiáveis, na medida em que se engendram mutuamente.

Interessa, neste âmbito, perceber como é feita a constituição da realidade, de que forma é que as representações, enquanto lógica e realidade individual ou coletiva, ingressam e se instalam em cada indivíduo. A constituição da realidade torna-se possível através de dois processos cognitivos complementares, a que Guimelli (1994: 13-14) designa por *objectivation* e *ancrage*. O primeiro consiste na concretização das noções, através da correspondência palavra-objeto, que podem variar de grupo para grupo. O segundo diz respeito à forma como a representação dá entrada no sistema mental do indivíduo. A construção da representação de um novo objeto realiza-se tendo em conta os valores, as crenças e os saberes pré-existentes e que são dominantes no seu grupo. São as sucessivas ‘entradas’ que vêm remodelar, requalificar e ampliar a rede de significações e, desta forma, adapta e torna familiar o que antes era desconhecido ou estranho. Tal como o diz Jodelet (1991:672): “[l]a pensée constituante s’appuie sur la pensée constituée pour ranger la nouveauté dans les cadres anciens, dans du déjà connu avec pour effet des transformations de part et d’autre.”

A investigação e o aprofundamento deste conceito é fundamental para que a pesquisa educacional tenha um maior e melhor impacto sobre a prática educativa. É necessário que se adote “um olhar psicossocial, de um lado, preenchendo o sujeito com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social” (Moscovici, 1990).

As representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. Desta forma, estudar as representações sociais é não só investigar como elas se formam, mas também como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e

ainda para interpretar os acontecimentos da realidade quotidiana. Esta interpretação realiza-se quer através das relações com a linguagem, quer pela ideologia e imaginário social e ainda pela orientação de condutas e das práticas sociais.

A noção de representação social é transversal e cobre vários domínios no âmbito das ciências sociais. Este conceito constitui, também, uma preocupação teórica, quer na área da sociolinguística, quer na da didática das línguas – culturas, e na didática do Francês Língua Estrangeira FLE em particular. É através da crescente importância dada às representações, em situação de ensino aprendizagem, e da contribuição dos estudos da didática, com autores como Beacco, Galisson, Porcher, Zarate,³⁶ entre outros, que novas abordagens foram desenvolvidas no sentido de melhor se operacionalizar no campo do ensino de línguas.

Importa de seguida registar os efeitos da globalização para melhor entendermos a importância das vivências pessoais, das competências adquiridas e da necessidade de se orientar o adulto para uma educação intercultural e plurilingue.

³⁶ BEACCO, J.C. (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées. In *Le français dans le monde* (recherches et applications), 36-41 Numéro spécial “Méthodes et méthodologies” janvier.
BEACCO, J-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignants de langues*. Paris: Hachette.
GALISSON, R. (1980). *D’hier à aujourd’hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette
ZARATE, G. (2004). *Représentations de l’étranger et didactique des langues*. Paris: Didier/Credif.

6. Os efeitos da globalização, a consequência dos tempos modernos³⁷

[C]ruzam-se nos nossos gestos a memória de outros gestos, misturam-se na nossa língua a Babel de outras línguas, sobrepõem-se na nossa pele múltiplos tecidos de outras peles, como páginas reunidas de livros em movimento (André, 2005:103)

“Globalização”, atualmente, a nível político-económico e sociocultural, é um termo recorrente. Ele reenvia, de imediato, para algo de maravilhoso e inovador e, simultaneamente, para situações de exclusão³⁸. A determinação de nos tornarmos cidadãos do mundo é hoje uma exigência (in)voluntária, dadas algumas características que definem este milénio.

Os maiores responsáveis pela transformação e mudança da sociedade do século XXI são, sem dúvida, fatores físicos e tecnológicos. Por um lado, as movimentações de pessoas, por razões sociais, políticas ou económicas, são cada vez mais facilitadas, frequentes e crescentes³⁹. Com elas, tanto nascem novas carências, como novas conquistas, por conseguinte, instalam-se exigências e adaptações para fazer face às necessidades e dificuldades inerentes ao processo. Por outro, a evolução das técnicas de informação que se registaram nos últimos 15 anos desencadeou no indivíduo uma facilidade e uma necessidade vital de fazer parte do mundo *on line*, de tal forma que o domínio das novas tecnologias tornou-se hoje essencial, quer na vida social, quer na vida profissional, operacionalizando uma verdadeira revolução tecnológica, centrada em

³⁷ Dubet (2005: 12-13) fala em dupla face da modernidade ao expor as perspetivas de Tocqueville e Marx. O primeiro, numa visão otimista, entende a modernidade enquanto *triunfo obstinado da igualdade* no sentido de que “os indivíduos são considerados cada vez mais iguais e que as desigualdades não podem encontrar justificativa no berço e na tradição”, considerando a igualdade como igualdade de direitos; por outro lado, o segundo considera que “as desigualdades de classes são um elemento fundamental, estrutural, das sociedades modernas – quer dizer das sociedades capitalistas”. De facto, Durkheim defende que as desigualdades de classe e a igualdade dos indivíduos são compatíveis. Dubet(2005: 14) conclui que “o encontro da igualdade democrática com as desigualdades capitalistas engendra a formação do Estado-providência e de um sistema de proteções e de direitos sociais. Como as principais desigualdades são oriundas do trabalho, a sociedade salarial organiza a coesão e a integração sociais a partir do trabalho que, ao mesmo tempo, opõe e une os indivíduos.” Em suma, a dupla face da modernidade é perfeitamente reconhecida e constitui a base da dinâmica social da modernidade.

³⁸Tendo em conta que em 2001 se comemorou o Ano Internacional da Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e todas as formas de Intolerância, constatamos o crescimento de conflitos étnicos ou nacionais; discriminações dirigida a grupos minoritários; actos de xenofobia (a refugiados/exilados políticos/trabalhadores migrantes, etc.) e a proliferação de organizações racistas e extremismos religiosos.

³⁹Os refugiados e imigrantes que se instalam definitivamente no nosso país potencializam não só o multiculturalismo como também o hibridismo cultural; potencializam comportamentos e atitudes de segregação, marginalização e exclusão social.

processos informacionais que “remodèle à un rythme accéléré les fondements matériels de la société” (Castells, 1998: 21). As redes sociais entraram na vida dos indivíduos, mais ou menos jovens, e alteraram por completo alguns hábitos e conceitos, introduzindo o novo paradigma da tecnologia da informação. Castells salienta o impacto desta revolução tecnológica comparando-a aos efeitos da revolução industrial:

With the convergence between Internet and mobile communication and the gradual diffusion of broadband capacity, the communicating power of the Internet is being distributed in all realms of society life, as the electrical grid and the electrical engine distributed energy in the industrial society.

(Castells, 2007: 246)

Daí que se fale em globalização a todos os níveis: é a mundialização de atitudes, de gostos, de sonhos, de conhecimentos, o que torna esta noção simultaneamente muito abstrata e abrangente. Neste sentido, e numa tentativa de definição, Fleuri (2001: 68) considera que globalizar pode efetivamente significar “homogeneizar, diluindo identidades, e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc.”, salientando o aspeto negativo do termo. A verdade é que, perante este crescimento dinâmico que se apresenta sem freios, as fronteiras geográficas e históricas, culturais e civilizacionais têm vindo a modificar-se e o indivíduo, o grupo, a classe, a coletividade, e a sociedade em geral são constantemente colocados perante novos desafios e horizontes. O mundo transformou-se em definitivo, a uma escala nunca antes conhecida – à imagem daquela “aldeia global”⁴⁰ – pois “[f]oi através da difusão à escala planetária de formas culturais hegemónicas que o fenómeno de globalização se tornou visível para todos nas últimas décadas e se incorporou na experiência quotidiana das pessoas comuns, permitindo a banalização do conceito.” Ribeiro (2001).

Enquanto instrumento de comunicação de massas, as novas tecnologias aceleram novas condições para uma cultura global e para uma compreensão extrema do espaço e do tempo. No entanto, e partilhando da tese de Sousa (2001), constatamos que a aparente homogeneidade é insidiosa porque as novas tecnologias e a capacidade, virtualmente infinita, de manipulação da informação permitem e estimulam a adaptação

⁴⁰ Na opinião de Carneiro, R. (2003:75): “[a] aldeia global parece ter cinicamente conformado a coabitar com a mais objecta recusa do vizinho e escasseiam os bons samaritanos prontos a reconhecer o valor do próximo.”

de produtos culturais globais a lógicas locais. Constatamos uma acentuada intervenção, clara e ativa, dos indivíduos, transformando-se, assim, numa amplitude em que a interpretação do global e do local pode ser muito complexa e nem sempre presumível. Axtmann (1995: 88) corrobora esta posição ao conceber os processos de globalização como processos heterogêneos e fragmentados.

No campo cultural, na aceção de Appadurai (1996: 32), também se confirma que a “globalização” denuncia um processo que não é uniforme, mas internamente complexo, contraditório e conflitual. Na verdade, pensar numa homogeneidade seria pura fantasia. Uma globalização dominante tenderia a velar as diferenças, as desigualdades e as contradições. Santos (1996: 26-27) sugere, então, que se use o conceito no plural, realçando uma estreita interdependência e uma relação de poder entre o global e o local. Neste sentido, as globalizações hegemónicas podem ser encaradas como localismos globalizados. Santos definiu-os como sendo o processo através do qual um dado fenómeno ou entidade local consegue difundir-se globalmente. Ao fazê-lo, adquire a capacidade de designar um fenómeno ou uma entidade rival como local.

A movimentação de pessoas é, por excelência, um dos fatores determinantes quando falamos de fatores e condições que regulam e dominam as mutações sociais. A (e)imigração, crescente em toda a parte do mundo, tem trazido muitas transformações e adaptações, não só ao nível político e económico, mas também ao nível sociológico, antropológico e, claro, linguístico. Decorrente deste fenómeno, temos assistido a uma crescente interação, nomeadamente nos grandes centros urbanos, entre associações e movimentos sociais solidários para colmatar situações de inadaptação social.

Do encontro e da partilha social resulta um permanente ajuste cultural, consequência da profusão de culturas e etnias onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças. Passou-se, assim, a respeitar e a valorizar o Outro, a estimular um espaço aberto ao desconhecido e ao diferente, valorizando a reciprocidade nas trocas. “A tolerância activa é aquela que procura o outro como projecto de vida, activamente ansiosa de descoberta e de partilha sem olhar a fronteira de raça, de condição, de língua, de etnia ou de religião” (Carneiro, 2003: 82).

As nossas Escolas refletem, justamente, as transformações sociais quando acolhem crianças estrangeiras, em maior número, dos países de Leste e do Continente

Africano, assim como os filhos dos nossos migrantes. Também, no âmbito da Iniciativa das Novas Oportunidades, as Escolas abrem as portas e dão a possibilidade aos adultos de certificarem as suas competências, nos cursos EFA. São formandos, com uma faixa etária e experiências profissionais muito variáveis, que vêm, assim, contribuir para uma grande diversidade e complexidade de papéis e identidades construídas historicamente. São adultos que, ao longo dos anos, pelas experiências vivida e saberes acumulados, foram adquirindo hábitos e co construindo as suas formas de estar e pensar.

Os efeitos da “globalização” são, por conseguinte, estudados ao pormenor por variadíssimos sectores. As ciências sociais e, particularmente, a Escola não fica alheia a este propósito, tentando adaptar-se para dar resposta às novas conceções e exigências do mundo. Por um lado, constatamos diariamente um desejo crescente, nos nossos alunos, para a mundialização de saberes e contactos virtuais; uma tendência crescente para a solicitação de abordagem de temas a uma escala cada vez mais ampla, refletindo uma clara necessidade de pertença ao Mundo. Simultaneamente, também testemunhamos a sua preocupação em descobrir, conhecer, valorizar e defender as suas raízes identitárias. Neste âmbito, são planificadas pesquisas e realizados trabalhos interdisciplinares, integrados nos Projetos Educativos e/ou Projetos Curriculares de Turma, que, de resto, constituem um procedimento habitual nas Escolas.

Simultaneamente, constatamos a satisfação dos alunos-adultos que aprendem conteúdos e práticas novas, nomeadamente na área das TIC ou da Língua Estrangeira e a comemoração e divulgação de tradições e costumes antigos, atividades que são articuladas normalmente pelos temas de vida escolhidos.

A educação processa-se num contexto muito mais vasto onde outras variáveis, provenientes do sistema político, ideológico, filosófico, religioso, etc., interagem em permanência. Globalização e diversidade não parecem ser conceitos compatíveis, mas a verdade é que, apesar da complexidade inerente, são perfeitamente conciliáveis. Cabe à Escola definir as suas prioridades e traçar caminhos para projetar o interculturalismo, sem esquecer que, ao lado da noção de complexidade e diversidade cultural, surge também o conceito de totalidade que ganha uma dimensão planetária e cósmica na conceção de Morin (1990). O autor reconhece que, apesar de o homem estar fechado no mais estreito particularismo individual, o seu espírito caseiro está aberto a horizontes

planetários. Ele está sujeito a um duplo ritmo fundamental: identificativo e projetivo; centrípeto e centrífugo; reativo e fantasmagórico, que toma uma amplitude inimaginável na afirmação acentuada da sua vida pessoal e na pulsação extensiva no novo espaço-tempo. Assim, é através da cultura de massas que se exprime esta dupla e contraditória necessidade antropológica: a afirmação individual e a participação cósmica. Esta noção de totalidade reflete a situação atual da nossa sociedade, revelando ser um campo aberto e harmonioso onde coabitam tranquilamente o local e o singular porque a globalização dá espaço à diversidade.

6.1. Monocultural vs multicultural

O contexto escolar é um espaço fértil por excelência que promove o encontro e a diversidade e, como tal, deve desenvolver e garantir a comunicação assente no respeito mútuo e na equidade cultural e social. Neste âmbito, parece-nos aqui pertinente a discussão decorrente da análise entre monoculturalismo e o multiculturalismo em Scherer-Warren (1998: 31-32). Na sua opinião, um sistema educativo, assente numa perspetiva monocultural, projeta uma visão essencialista acerca das identidades dos sujeitos coletivos. Nesta ótica, as minorias têm as suas identidades determinadas, objetivamente, numa realidade específica. No que respeita aos valores sociais, esta perspetiva privilegia os valores universais, absolutos ou um projeto civilizacional único e um igualitarismo universalizante, sem considerar suficientemente as especificidades identitárias e históricas. Neste sentido, acreditamos que o igualitarismo que não respeita as diversidades culturais poderá revelar-se opressor e discriminatório, pois todo aquele que não se enquadre no perfil esperado terá dificuldade em gerir a sua identidade particular, em superar a diferença e a ser aceite pelo Outro, aliás, levantar-se-ia a questão da liberdade individual.

Numa perspetiva multicultural, entende-se que as identidades são construídas historicamente. A visão relativista, que caracteriza esta perspetiva, permite pensar em alternativas para as minorias. Desta forma, são respeitadas as diferenças pessoais e as identidades construídas historicamente. No entanto, se não houver a preocupação em considerar as igualdades formais mínimas e as necessidades de políticas compensatórias para os historicamente discriminados, poderá também legitimar os mecanismos de exclusão social.

Em suma, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilhem, em condições equivalentes, de uma cultura universal. Por seu lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolvem historicamente uma identidade e uma cultura própria. Para além disso, Scherer-Warren considera ainda que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade.

6.2. Multiculturalismo vs interculturalismo

Nas últimas décadas, tem-se falado muito de multiculturalismo como se fosse uma novidade, uma consequência da evolução do mundo. Esta conceção é uma visão meramente simplista e pouco perspicaz, pois despreza, provavelmente, vários fatores que se foram multiplicando subtilmente, ao longo dos tempos, e que hoje emergiram e assumiram contornos atuais. Tal como nos recorda André (2005), o que permite a pertinência deste tema é a constelação de culturas que constituem a nossa identidade, pois todos somos, de alguma forma, mestiços (se pensarmos nas origens ligadas a toda uma civilização de invasões). Também há que ter em consideração o movimento das descobertas (a colonização, a emigração e a imigração); a imigração laboral; as consequências da guerra colonial (os ditos retornados); os refugiados e, irrefutavelmente, a globalização, como movimento à escala mundial, que produz perfis com especificidades próprias. Naturalmente, o homem contemporâneo é um ser único, complexo e multiforme, envolto na singular diversidade de experiências. Na verdade, cada indivíduo apresenta uma unidade original, rica, fecunda e plural, resultado da coexistência com as culturas plurais da nossa sociedade, desenvolvendo múltiplas competências em várias culturas, ou seja, em múltiplos sistemas de esquemas de perceção, pensamento e ação.

Quando pensamos em políticas económicas e educativas, é importante fazer a distinção entre termos que aparentemente têm o mesmo significado. Tal como nos explica Muller (s/d.), o “multi” ou “pluricultural” e “intercultural” não têm o mesmo sentido; os dois primeiros pressupõem uma vivência partilhada, lado a lado, sem conflitos, enquanto que o terceiro “indique le vécu subjectif et intersubjectif de

l'étrange; un vécu et un échange qui changent les participants et leur vision du monde" indo para além de uma justaposição.

O multiculturalismo "est le fait d'envisager la coexistence de plusieurs communautés culturelles comme constitutive d'une société; l'image d'une mosaïque en rend assez bien compte" (Cuq et Gruca, 2005: 59). Na noção de multiculturalismo encontramos um quadro de "peças" justapostas porque "le multiculturalisme n'a pas pour principal objectif d'encourager le maintien et la survie des cultures elles-mêmes, mais plutôt de développer le sentiment d'appartenance de groupes qui pourraient se sentir exclus de la société d'accueil". Na noção de interculturalismo, "la métaphore privilégiée, à l'opposé de la mosaïque, sera celle de l'arbre auquel viennent se greffer des souches diverses." (idem).

A escola deve ser a primeira entidade a tomar uma atitude que, obviamente, não passa só por uma integração e uma aceitação eventual do Outro, mas de uma verdadeira inclusão. Para além de ser uma preocupação ao nível do projeto de escola e de turma, deverá, antes de mais, constituir uma mudança de atitude por parte de toda a comunidade e de prática por parte dos profissionais da educação. No entanto, parece que continuamos numa política de inclusão e de inserção em vez de estabelecermos uma atitude de relação e de partilha. O que propomos é uma pedagogia intercultural como forma de diálogo e troca de experiências entre o local e o global. Tal como nos lembra Benavente (1991:178), "não se muda uma instituição sem mudar as práticas que a produzem no dia-a-dia" e "a mudança das práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa; é um processo complexo que envolve professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior". Por isso, a alteração de práticas curriculares tem de passar, necessariamente, por uma formação e (re)estruturação dos universos simbólicos dos professores e das condições estruturais para o exercício dessa atividade. A questão é saber se, desde os finais do século passado, a configuração curricular se adaptou a uma comunicação intercultural. Importa averiguar se a educação para "aprender a viver

juntos, aprender viver com os outros"⁴¹ passou a constituir um dos pilares da formação escolar.

Que a sociedade portuguesa é cada vez mais multicultural é uma constatação. No entanto, apesar de ser um assunto presente nos discursos legais e de ser uma preocupação na educação escolar, Leite acusa a falta de amplitude na sua prática efetiva. Para Leite, a questão do multiculturalismo, no sistema educativo, está a esmorecer pois "[n]ão têm surgido, no seio da educação escolar, projectos e debates suficientes e capazes de trazerem para o foco de atenção as novas situações que passaram a caracterizar a população residente em Portugal, e que tem ampliado o leque das características culturais existentes" (Leite, 2007: 251).

O intercultural é um conceito que aparece, no início dos anos 70, com a massificação escolar, traduzindo-se numa atitude que pretende dar voz ao Outro e promover o encontro com o diferente e/ou o semelhante, numa co construção dinâmica e contínua: "[l]'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels" (Cuq, 2003: 136).

Tuts (2007) enfatiza a noção de interculturalidade, definindo-a como o processo dinâmico de transformação social em que cada um está chamado a exercer um papel ativo e solidário, conscientes da sua interdependência. Para que o intercultural seja possível, há que reconhecer a pessoa como portadora de valores e aceitar a diferença, indispensável para que haja interação.

Thomas (2000) apresenta o "intercultural" como "la démarche commune et constructive, dans un groupe hétérogène ou d'origines culturelles différentes" e considera que o intercultural se aprende como se aprende a caminhar, isto é, através da experiência e tudo o que lhe é intrínseco, o aprendente transforma-se pouco a pouco, utiliza e produz, ele próprio, saberes e competências segundo as suas necessidades.

Também Louis Porcher (2003) explica que, enquanto o multicultural é um termo estático que justapõe culturas no seio de uma sociedade, cada uma no seu lugar, o intercultural é um termo dinâmico, de movimento e reciprocidade, orientando-se para a alteridade e para a abertura ao Outro. O autor sublinha a importância do prefixo "inter"

⁴¹ Este é um dos quatro pilares da educação para que aponta o relatório da UNESCO para a educação do século XXI (ver Delors, 1996).

porque significa partilha, circulação nos dois sentidos, entre duas culturas, enriquecimento mútuo, interpenetração, benefícios recíprocos, movimento e, segundo ele, o confronto com uma cultura estrangeira valoriza sempre as duas culturas.

A educação para os valores da interculturalidade é um caminho irrenunciável da humanidade à procura da coerência. O diverso não é inimigo da coesão social. (Carneiro, 2003: 81)

A complexidade e a diversidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requerem novas formas de se elaborar o conhecimento, no campo da pesquisa e da educação. Estas preocupações têm estado em agenda no debate educativo; no entanto, a questão é saber se houve repercussões ao nível da organização curricular e dos processos do desenvolvimento do currículo. Para além disso, é também importante saber se os profissionais da educação foram sensibilizados e preparados para uma mudança de atitude e de práticas, para uma descentração, no sentido de praticar uma educação para a alteridade.

Na prática educativa, a diferença entre multiculturalismo e interculturalismo é importante porque em questão está também o modo de se compreender a relação entre as culturas e a maneira como o educador sente e concebe a diferença cultural. Parece-nos importante, neste contexto, sublinhar algumas características distintas que são essenciais nesta reflexão. A primeira distinção poderá estar ao nível da intencionalidade/do propósito, pois a perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto e o professor que se reconhece neste panorama aceita a diferença. Em contra partida, o profissional que adota uma posição intercultural, permite a construção de um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas e culturas diferentes. Nanni (1998: 30) esclarece que uma perspectiva multicultural limita-se a considerar a coabitação das diferenças culturais como um processo histórico-natural, espontâneo, do qual se pode tomar consciência para se adaptar a ele. Pode-se ao invés, falar de interculturalidade quando consideramos não apenas o processo histórico de coexistência entre as diferentes culturas, mas também a proposta de mudança e de projectualidade.

A segunda distinção entre educação multicultural e educação intercultural, refere-se à forma como se entende a relação entre culturas na prática educativa. Enquanto na primeira, de modo geral, se entende as culturas diferentes como objetos de estudo, ao contrário, na segunda, o profissional em educação não reduz a outra cultura a mais um objeto de estudo, mas considera-a como um modo próprio de um grupo social. Sobressai aqui o carácter interativo que contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou das relações sociais.

A terceira característica da educação intercultural diz respeito à ênfase que é dada aos sujeitos da relação, na medida em que a interação se faz entre pessoas, enquanto portadoras de modos de ser, de estar e de ver a realidade, e não entre culturas porque estas não existem de forma abstrata. As pessoas são membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente, de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos, através da divulgação e partilha, explícita ou implícita (idem).

Em suma, enquanto a multiculturalidade parece ser um facto social, o intercultural corresponde a uma política, uma atitude, uma pedagogia e a uma construção a concretizar para se edificar uma escola mais democrática – uma forma de combater a uniformização do cidadão como uma moeda única, respeitando sempre o seu ponto de partida e auxiliando-o no seu ajuste multidimensional.

6.2.1. Educação multicultural vs educação intercultural

A educação multicultural tem objetivos bem definidos e é uma aposta na educação para todos para o desenvolvimento de competências de interação cultural, pois deve

promover a reflexão sobre o que se é, o que se sabe, o que se faz, quer de si próprio quer do outro, sem preconceitos, sem estereótipos, sem discriminação, numa atitude anti-racista, que leve o ser humano, neste caso específico o professor e o aluno – e até mesmo as suas famílias –, a conhecer-se melhor, a conhecer a sua cultura de outros alunos, percebendo que estas são tão válidas quanto a sua. (Miranda, 2004: 15)

e ainda

incentivar uma reflexão sobre a interdependência e coesão social, base indispensável para a concepção e formulação de novas reformas educativas, consentâneas com as exigências de um mundo sempre em evolução, capazes de dar resposta aos enseios dos tempos de hoje e de amanhã. (idem)

A pedagogia do multicultural promove a “educação para a liberdade, para o conhecimento e respeito mútuos, preparando os indivíduos para participarem cívica e socialmente numa nação que se pretende livre e democrática.” (idem: 16)

A educação intercultural é um conceito complexo, pois refere simultaneamente a diversidade e a desigualdade; no entanto, enquanto modelo educativo, a definição é clara. A educação intercultural

propicia o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade, através do intercâmbio e diálogo, na participação activa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática baseada na igualdade, tolerância e solidariedade. (idem: 21)

Tal como expõe Porcher (1998), a pedagogia do intercultural toma conta da diversidade como característica das populações escolares dos nossos dias e apoia-se indiscutivelmente no enriquecimento cultural dos nossos alunos. No mesmo sentido, o Conselho da Europa defende a educação para a compreensão intercultural, no sentido de promover uma melhor compreensão mútua e a aceitação da diferença nas nossas sociedades multiculturais e multilíngues. A Comissão Europeia é também promotora do incentivo e da formação de cidadãos plurilíngues.

A abordagem plurilinguística (...) acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para a língua de outros povos, (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e essas culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados: pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e

toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (QECR, 2001: 23)

A perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos heterogêneos. Nas sociedades complexas em que vivemos, que se caracterizam pela relação entre ambientes culturais plurais e indefinidos, os indivíduos interiorizam, na vida quotidiana, formas e conteúdos culturais muito diferentes, ou mesmo antagónicos entre si. De acordo com a sua posição social, as pessoas entram em relação com uma grande variedade de canais de comunicação e de experiências. O intercultural, em sala de aula, busca, por um lado, promover a construção de identidades particulares e, por outro, reconhecer as diferenças culturais, mas, e ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. A perspectiva intercultural da educação pode, ainda, estimular os movimentos sociais a focalizar, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade/alteridade. É, por outras palavras, uma forma de estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que neles articulam.

Desta forma, e concretamente no nosso estudo, interessa-nos a perspectiva de Nanni (1998) que entende a educação intercultural como um processo, ou seja, como um caminho aberto, complexo e multidimensional. É uma dinâmica que envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões, tais como: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e ainda as expectativas. A educação intercultural não pressupõe apenas uma relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos, sendo que, é no encontro e/ou no confronto que se opera o crescimento da cultura pessoal, assim como a mudança de relações pessoais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária. Nanni aponta para três mudanças inevitáveis a transpor para que estes objetivos se concretizem: i) a realização do princípio da igualdade de oportunidades: espera-se o reconhecimento do papel ativo que desempenha todo o indivíduo no seu contexto e o questionamento sobre as funções, os conteúdos e os métodos da escola; ii) a reelaboração de material didático que possa sugerir uma abordagem mais ampla na interpretação de ideias e de factos, em detrimento da de uma cultura hegemónica, assente em técnicas e metodologias ativas; iii) e a formação e

requalificação dos educadores, no sentido de superar a perspectiva monocultural. Trata-se fundamentalmente de uma atitude de abertura, disponibilidade e permeabilidade.

Só assim, e segundo Bizarro e Braga (s/d.), é que a educação intercultural começa quando o professor puder ajudar os seus educandos a descobrir-se a si mesmo (colocando-se no lugar do outro e compreender as suas reações, desenvolvendo empatias) e consolida-se quando o professor proporcionar a igualdade de oportunidades de todos os grupos da escola e respeito pela pluralidade. A educação intercultural adquire-se num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos.

Partindo-se ainda do pressuposto que “[l]’interculturalisme repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel.” (Cuq, 2003: 137) Quantas vezes verificamos uma relação de poder e de força relativamente às minorias, que se encontram frequentemente reduzidas ao silêncio? Quantas vezes assistimos à hegemonia de uma língua em detrimento de outras, na aprendizagem de línguas ditas “na moda”, por imposição económica e política? A institucionalização do intercultural, como abordagem na Escola, e na organização da sociedade em geral, constitui para Cuq uma reivindicação e uma luta para melhor gerir a diversidade herdada pelos progressos vertiginosos da globalização.

Assim, entendemos que qualquer profissional interessado em responder ao desafio intercultural deverá “transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço-aula ou na sua escola” (Miranda, 2001: 42, apud Bizarro & Braga, s/d.: 59). Esta abordagem auxilia o indivíduo na aquisição e desenvolvimento de um saber ser e de um saber fazer social. Será determinante para se situar no seu próprio mundo e em relação ao universo, ajudando-o a tornar-se num indivíduo socialmente válido, crítico e útil. Roberto Carneiro (2001) abrevia da seguinte forma: “[a] interculturalidade como valor traduz-se na constatação da suma pobreza individual que só se combate e contraria no encontro pleno com os outros.” E, a este propósito, constatamos que o interculturalismo é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo. É uma perspectiva dinâmica e interaccionista de enriquecimento e de aprendizagem pela troca de saberes, pelo diálogo

de culturas. Por ser através do contacto com o outro que se constroem as identidades específicas, individual ou coletiva, Sherer-Warren (1998) apresenta o interculturalismo como uma perspetiva dialógica, isto é, enquanto fruto das experiências sociais e do processo de trocas e interações intersubjetivas entre atores ou grupos sociais.

Em jeito de síntese, tendo em conta o que atrás foi exposto: as limitações e o aspeto reducionista que o monoculturalismo e o multiculturalismo denunciam, surge a perspetiva intercultural no sentido de superar as limitações acima referidas. O quadro que a seguir apresentamos salienta e sintetiza as características das diferentes perspetivas.

Perspetiva	Princípios que orienta		
	A construção das identidades.	Os valores culturais.	As relações na sociedade.
Monoculturalismo	Essencialismo	Universalismo	Igualitarismo
Multiculturalismo	Construtivismo	Relativismo	Respeito à diferença
Interculturalismo	Dialógica	Construção da cidadania.	Justiça social

Quadro 2. Quadro síntese de perspetivas culturais. (Scherer-Warren, 1998: 31-32).

6.2.2. Abordagem intercultural no ensino de Língua Estrangeira

O objetivo principal da política linguística do Conselho da Europa é conseguir uma maior unidade entre todos os seus membros através da adoção de uma ação comum na área da cultura. A atitude empreendedora na diversificação do ensino de línguas nas Escolas é fundamental, pois “o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver”, de modo a que “essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos”. (QECR, 2001: 20). Um melhor conhecimento das línguas vivas europeias não só permite uma melhor comunicação e interação entre europeus, elimina os preconceitos e

a discriminação, como também promove a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa.

A publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001) aparece no seguimento de outras publicações do mesmo âmbito e tem como objetivo principal a divulgação de um guia indispensável para os professores que ensinam as línguas estrangeiras e/ou a língua materna.

Numa abordagem intercultural, é o objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. (QECR, 2001: 19)

Esta publicação representa uma contribuição concreta ao programa atual de desenvolvimento do diálogo intercultural e responde às questões de forma prática e teórica. Para além da orientação e dos conselhos, o QECR incita os professores a uma reflexão profunda sobre as suas práticas letivas e as suas implicações.

Nesta perspetiva, a aprendizagem das línguas estrangeiras visa um desenvolvimento pessoal dos indivíduos, a longo prazo, com elevado valor transversal.

Quando o público aprendente é o aluno adulto, este é portador de saberes e hábitos sociais que adquiriu ao longo da vida. A aquisição de uma língua estrangeira, ou a validação da sua aprendizagem realizada noutros contextos como a emigração, está, portanto, intimamente ligada à identidade de um indivíduo, enquanto veículo da sua cultura e da sua mentalidade. Pensamos que a aquisição de uma língua estrangeira vem ampliar os "capitais" e evitar uma classificação menos etnocêntrica e categórica do mundo e dos semelhantes. A abertura ao Outro, à sua cultura, à sua pertença social e à sua identidade proporciona a partilha e a compreensão da diferença, da mentalidade do Outro, da sua maneira de ver e de interagir com o desconhecido.

Na nossa opinião, o esforço e o empenho da Comissão Europeia têm de ser sustentados pelos professores, não só do ensino regular, como da Educação e Formação de Adultos, pois se para os primeiros é sinónimo de formação e de conhecimento, para

os adultos pode ser uma mais-valia na sua ascensão económico-profissional, social e até familiar.

6.3. Multilinguismo vs plurilinguismo

Parece-nos pertinente, neste momento, distinguir também aqui conceitos aparentemente sinónimos tais como multilinguismo e plurilinguismo:

[w]e are aware of the fact that in some Anglo-Saxon literature multilingualism refers to societies where more than one language is spoken, be it officially or not, while plurilingualism refers to the fact that individuals speak more than one language. However, this terminology is not adopted by everyone working in the field. (Van de Craen e Perez-Vidal, 2003: 1)

Na senda de vários autores, (Araújo e Sá e Capucho, 2010) entende-se o multilinguismo como a coexistência de várias línguas num mesmo espaço (europeu, nacional ou regional), reservando o termo plurilinguismo para os usos de várias línguas por um mesmo sujeito. Segundo Rastier, “[n]ous convenons [...] de désigner par plurilinguisme l’usage individuel de plusieurs langues, et par multilinguisme la coexistence de plusieurs langues au sein d’un groupe social” (Rastier, 2009: 15). Nas publicações do Conselho da Europa, nomeadamente no *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Byram, 2007: 8) este é o sentido que é dado ao conceito. Trata-se, pois, de assegurar o respeito equitativo de todas as línguas, ainda que se aponte para “la maîtrise partielle ou totale de plusieurs langues par des non-natifs” (Frath, 2009: 2).

a defesa do multilinguismo ultrapassa a problemática do plurilinguismo, que é apenas uma das questões incluídas neste contexto; outras questões como a escolha das línguas de trabalho no seio das instituições europeias, os direitos linguísticos dos cidadãos e, em particular, dos trabalhadores, a defesa de línguas minoritárias e ou regionais, constituem igualmente tópicos de reflexão no âmbito do multilinguismo. (Capucho, 2010:2)

Araújo e Sá e Capucho (2010) apresentam de forma sistematizada a importância e as vantagens do plurilinguismo. São vastas e de várias ordens: pessoal, social, económica e política.

A Comissão Europeia, por seu lado, assim como os diferentes países que compõem a União têm vindo a investir económica e socialmente no sentido de favorecer o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, pois entende-se que a aprendizagem das línguas tem, a longo prazo, um elevado valor transversal:

It supports cognitive functions such as attention, perception, memory, concentration, concept formation, critical thinking, problem solving, cognitive flexibility, and ability to work in teams. It supports both the cognitive development of young children and the mental agility of old people. (Commission of the European Communities, 2007:9)

Há quem assegure que os grupos plurilingues apresentam uma flexibilidade de pensamento e capacidades criativas superiores às dos monolíngues: “les plurilingues pensent d’une manière plus flexible et plurielle que les monolingues ; ils sont plus inventifs, plus créateurs de nouveaux savoirs et de visions et possèdent un capital linguistique beaucoup plus échangeable.” (Skutnabb-Kangas, 2002: 19).

Dominar, melhor ou pior, diversas línguas possibilita ainda uma construção referencial polifacetada, favorecendo e multiplicando as experiências de vida e possibilitando o acesso a formas diversificadas do pensamento: “Parler des langues, c’est accéder à des formes de pensée différentes, rencontrer d’autres constructions mentales et imaginaires” (Burdin, 2009:174).

O plurilinguismo torna o indivíduo mais autónomo enquanto ser social. Dá-lhe a possibilidade e a liberdade de nomear a realidade e de fundamentar livremente categorias do pensamento: “La question du régime linguistique est donc cruciale parce que le pouvoir normatif par excellence est le pouvoir de nommer, de fonder des catégories de pensée, et parce que l’hétéronomie du langage est une condition de l’autonomie de l’être humain” (Supiot, 2005:155)

Os benefícios deixam de ser meramente individuais para se estender à sociedade em geral como um todo, contribuindo para o progresso social a todos os níveis: “Language learning has a major impact on the level of education of an entire community, which in turn has been demonstrated to correlate with living standards,

health standards and societal wellbeing in general." (Commission of the European Communities, 2007:9).

O plurilinguismo favorece igualmente a harmonia social, porquanto desperta atitudes de abertura à pluralidade das culturas, o respeito pelas diferenças e o desejo de comunicar com os outros:

Learning other languages has an intercultural value. In addition to openness to other people's cultures and attitudes [...], language education can raise awareness of one's own culture and values and stimulate the willingness and enhance the ability to communicate and co-operate with people across language and cultural boundaries. (ibidem).

O conhecimento das línguas estrangeiras aumenta a capacidade de mobilidade para lá de fronteiras, alargando as oportunidades de emprego:

If current trends are anything to go by, mobility between jobs, geographical mobility, and transnational co-operation will become an accepted part of the working lives of a large percentage of Europeans. It will become increasingly difficult to predict the course of people's careers. It is precisely because of this that the learning and knowledge of several languages is an important aspect of sustainable employability. The experience of learning several languages, and competence in several languages form a sound basis for learning additional languages if and when the need arises. (ibidem)

O plurilinguismo também se revela importante ao nível do comércio e dos negócios, porque se torna um dos fatores de vitalidade, de riqueza e de sucesso das empresas.

Ainda a nível político, o plurilinguismo é, sem dúvida, um fator de coesão, permitindo a construção de uma identidade europeia:

Le plurilinguisme individuel a une influence significative sur l'évolution d'une identité européenne : puisque l'Europe est une zone multilingue où que l'on soit, le sentiment d'appartenir à l'Europe et l'acceptation d'une identité européenne dépendent de la capacité à échanger et à communiquer avec d'autres Européens en utilisant toutes les possibilités de son répertoire linguistique. (Breibach, 2003: 8)

Defender, portanto, o plurilinguismo e o pluriculturalismo é, sem dúvida, sustentar uma perspectiva humanista do saber, da cultura e da sociedade.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

1. A Linguagem é pensamento em ação.

Partilhar um silêncio prolongado é talvez um dos maiores incómodos entre um grupo de pessoas. Quem já não o sentiu? A partilha de informação é uma das exigências da vida em sociedade, não só porque promove a comunicação e a relação, mas também o conhecimento. Quer em situações do dia-a-dia, quer em situações mais académicas ou profissionais, a linguagem é o resultado de algo pensado, preparado, interiorizado e estruturado, é a voz das nossas representações mentais e sociais. Através da linguagem partilhamos informações formais, mas também partilhamos emoções; revelamos a nossa identidade e mediamos as interações sociais. Tal como afirmam Santos e Gomes, a linguagem é o suporte do nosso pensamento, a “antecâmara da acção”. (Santos e Gomes, s/d: 173)⁴² A relação entre linguagem e pensamento é de tal modo estreita que é pertinente perguntar-se: a linguagem influencia ou determina a nossa maneira de pensar?

O que é facto, é que, numa primeira abordagem, somos muitas vezes julgados pelo modo como falamos: o registo desenvolvido, a riqueza e a seleção do vocabulário; a construção sintática e organização textual e ainda o ritmo que cada um impõe, as metáforas que usa e o sotaque são determinantes. A nossa expressão verbal denuncia, naturalmente, a nossa identidade, pois subjacente está a importância e a influência do meio na construção, organização e categorização de conceitos. Este é um campo muito vasto, para o qual contribuíram muitos autores do início do século passado, nomeadamente investigadores russos como Vygotsky e Luria (1996), que, através das suas investigações comparativas, deixaram um relevante legado aos colegas cognitivistas e socio interacionistas.

1.1.Os paradigmas do conhecimento

Perante qualquer turma de aprendentes, e adultos em particular, estamos perante um público eminentemente eclético: são indivíduos com idades e vivências plurais, são sujeitos que, pelo seu percurso de vida, trazem consigo saberes e saberes fazer muito

⁴²Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/636/1/169-177FCHS2004-3.pdf> [Endereço consultado em julho de 2010]

diversos e para as quais nem sempre o profissional em educação está preparado ou sensibilizado. Embora à nascença cada indivíduo apresente, evidentemente, uma potente bagagem hereditária, é na interação com o mundo que ele se torna único, singular.

No programa das Novas Oportunidades, é dada a possibilidade aos adultos de certificar formalmente esses conhecimentos adquiridos no confronto do quotidiano, nas profissões e/ou nas ocupações diárias, numa enorme e profunda multiplicidade. Ora, a construção do conhecimento, isto é, o que o indivíduo aprende, onde e quando aprende e ainda como e porquê aprende, está estreitamente ligado à quantidade e qualidade de solicitações e de oportunidades que o meio social e cultural lhe proporcionou. Como tal, o conhecimento adquire-se numa dialética constante, em que o indivíduo é um projeto sempre em aberto, sempre em remodelação e inacabado, incompleto. No entanto, ainda que seja uma problemática que interliga amplos fatores, é possível delimitar e categorizar vários tipos de conhecimento. Assim, a psicologia cognitiva considera três categorias (cf. Ribeiro, 2006):

- A. os conhecimentos declarativos são os saberes, são os conhecimentos estáticos, os conhecimentos teóricos, regras, como as de gramática de uma língua por exemplo (a nível fonológico, sintático e semântico). Porém, estes saberes não são suficientes, pois nem sempre asseguram uma utilização funcional em situações de comunicação autêntica. Para tal, é necessária a mobilização dos conhecimentos procedurais e condicionais;
- B. os conhecimentos procedurais são o saber fazer, são conhecimentos dinâmicos que respondem ao como, que correspondem ao “comment de l’action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d’une action” (Tardif, 1992: 50). No âmbito da didática das línguas estrangeiras, a abordagem accional privilegia e investe nestes conhecimentos procedurais, uma vez que o seu domínio de influência é efetivamente a resolução de problemas socialmente contextualizados, através de tarefas reais;
- C. os conhecimentos condicionais dizem respeito ao quando e onde usar uma estratégia. A aquisição e domínio destes conhecimentos são progressivos e realizam-se por níveis, primeiro faz-se a aquisição de conhecimentos declarativos, para, numa etapa seguinte, serem cumulativamente procedurais e condicionais.

1.2. Regulação e consciência

A questão é: temos consciência ou não dos aspetos metacognitivos? Na opinião de Lefebvre-Pinard (1985) são conscientes e passíveis de ser relatados, no entanto, não quer dizer que se trate sempre de uma atividade consciente e deliberada.

Paris, Lipson e Wixson (1983) salientam que a aquisição dos três tipos de conhecimento é gradual porque:

- o declarativo: é a consciência do que se sabe e das estratégias ao serem utilizadas;
- o executivo ou procedural: é o conhecimento de como se realiza determinada tarefa ou aplica uma estratégia e
- o condicional: é o conhecimento de quando e onde se usa uma estratégia particular.

Relativamente à idade com que se adquire esta capacidade, não é unânime entre os estudiosos, mas é consentâneo que esta habilidade é adquirida no meio familiar e na constante interação com o meio, com pais e professores, com a comunidade em geral, que, naturalmente e sistematicamente, vão orientando, criticando e avaliando as condutas do indivíduo.

A metacognição é portanto um elemento chave no aprender a aprender, contribuindo para a aprendizagem e assumindo dois importantes significados: a avaliação de recursos (que consiste nas reflexões pessoais sobre o estado dos conhecimentos e competências cognitivas, sobre a dificuldade ou não da tarefa e consequentemente das estratégias para a realizar) e a metacognição em ação (que consiste nas reflexões pessoais sobre a organização e planificação da ação). Assim e corroborando da opinião de Ribeiro (2003:115) “a eficácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar.” Então, tal como conclui Ribeiro (idem) “para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer. (Grangeat, 1999). A metacognição pode, então, ser vista como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante, o que por vezes não tem sido contemplado pela escola”

1.3. Cognição e metacognição.

Entende-se por cognição o ato ou o processo de conhecer. É um tipo de representação dos objetos e dos factos, assim como das representações multidimensionais e metacognição como o conhecimento do sujeito sobre os seus próprios processos cognitivos, os seus produtos e tudo o que se relaciona com isso (Flavel, 1976: 232). A metacognição diz respeito ao controle ativo e à consequente regulação ou orquestração desses processos em função dos objetos cognitivos ou dos dados sobre os quais eles se referem, habitualmente, para alcançar um objetivo concreto.

A metacognição “significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar, e avaliar como se conhece” (Ribeiro, 2003: 109). A metacognição é, assim, o conhecimento do próprio conhecimento, é a avaliação, a regulação e organização dos próprios processos cognitivos.

Em situação de aprendizagem, estes processos cognitivos são, por um lado, o conhecimento sobre o conhecimento e, por outro, o controlo ou autorregulação: duas formas essenciais de perspetivar a metacognição, intimamente relacionadas.

O aprendente utiliza forçosamente estratégias específicas, mas Pressley (1986) considera que é também de extrema importância saber como e quando as utilizar, a sua utilidade, a eficácia e a oportunidade. Acrescenta ainda que é igualmente necessário saber planificar, dirigir a compreensão e avaliar o que foi aprendido. Naturalmente a implicação ativa do aprendente é essencial, pois segundo Lawson (1984) e Jacobs e Paris (1987) o conhecimento metacognitivo requer a reflexão consciente sobre os atributos cognitivos pessoais, estilo cognitivo, estratégias e conhecimento dos esquemas.

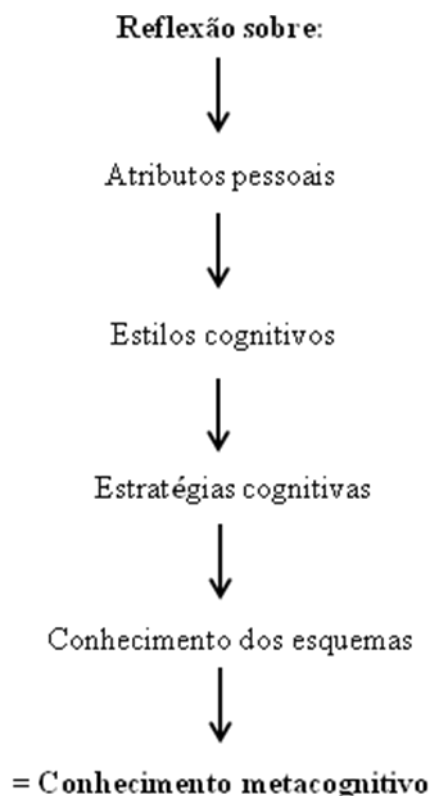


Figura 5. Esquema reflexivo sobre o conhecimento.

Há, de facto, estudos que reconhecem a importância da metacognição no sucesso escolar e autores⁴³ que asseguram a sua utilidade em áreas como a comunicação e compreensão oral e escrita, assim como na resolução de problemas.

No ensino, o docente, de crianças e jovens em particular, tem presente as três etapas na aquisição de novos conhecimentos. O aprendente deverá primeiro compreender, depois integrar e finalmente (re)utilizar. Esta sequência corresponde às três fases, descritas por Anderson (1981, 1983): a fase cognitiva, a fase associativa e a fase de automatização. Simultaneamente, há que ter em consideração as aprendizagens anteriores, pois o conhecimento vai-se construindo gradualmente e em interação com os adquiridos, consolidando-se ou ajustando-se ou até alterando-se. Tardif (1992: 32) acrescenta que “les connaissances antérieures de l’apprenant, celles qu’il a en mémoire en long terme, déterminent non seulement ce qu’il peut apprendre, mais également ce qu’il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises.”

⁴³ Valente, Salema, Morais e Cruz, (1989).

Parece ser, então, de extrema importância garantir ao aprendente a ligação com os conhecimentos já adquiridos para que ele possa interiorizar os novos, até porque, segundo o autor, só se aprende o que na realidade já se conhece.

É neste contexto que surge o conceito de andragogia. Segundo Imaginário (2004) a androgogia⁴⁴, ciência que tem por objetivo ajudar os adultos a aprender, distingue-se de pedagogia uma vez que os pressupostos que as definem são distintos, isto é, o conceito de aprendente; o papel da experiência individual na aprendizagem; a disponibilidade, a motivação e a orientação para aprender. Este público revela características específicas, como tal, “requer processos educativos que se ajustem ao seu conceito de aprendizagem, à sua disponibilidade para aprender, à orientação para a aprendizagem e à sua motivação para aprender” (Fonseca, 2010: 115). A diferença passa por traçar objetivos concretos, desenvolver uma metodologia eficaz e aplicar materiais adequados e contextualizados de forma a responder às capacidades e expectativas de cada um. Nos cursos EFA a motivação é essencial para que o adulto desenvolva o seu auto-conceito e a sua autoestima, por isso, o processo pedagógico e a operacionalização ajustada são essenciais. O formador de adultos tem necessariamente que rentabilizar ao máximo as experiências do seu público, não fossem elas intrínsecas a cada indivíduo.

1.4. A aprendizagem é um processo autónomo e individual

Para além de reconhecermos as diferenças individuais dos formandos-adultos é também importante saber como é que os aprendentes aprendem pois, tal como esclarece Smith (1982) “[a]s pessoas têm estilos identificáveis de aprendizagem, com importantes implicações para o planeamento, o ensino e a aprendizagem do programa.”

A teoria do construtivismo de Piaget foi produtiva no desenvolvimento das teorias da aprendizagem, ao dar a importância devida aos fatores externos assim como aos substratos biológicos. Este teórico vê a aprendizagem como um conceito funcional e cognitivo: a construção da inteligência humana advém das trocas com o meio. Nesse

⁴⁴ Conceito que surge na década de 1960.

sentido, o indivíduo está constantemente a fazer ajustes e passa por diferentes e variadas etapas na construção dos saberes.

Vygotsky deu as suas contribuições com a teoria sócio construtivista assumindo que os aspetos sociais são determinantes para o desenvolvimento da linguagem; que a aprendizagem é um fenómeno sociocognitivo, baseado na interação constante entre um organismo e o meio físico e histórico-social em que vive. A criança constrói esquemas representativos e esquemas comunicativos.

Também não podemos deixar de referir a importância das inteligências múltiplas de Gardner onde a aprendizagem é um potencial biopsicológico, isto é, cada indivíduo tem potencialidades para desenvolver faculdades intelectuais, a forma como o fez ou o faz é individual e singular. As diferentes inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinesia, intrapessoal, interpessoal, naturalista e existencial, são selecionadas e mobilizadas pelo indivíduo em função dos múltiplos fatores que intervêm na sua formação e singularidade humana – as suas vivências e as suas experiências – .

1.5. Aquisição vs aprendizagem

Em língua estrangeira, a aquisição é um processo de apropriação natural, implícito e inconsciente com focalização no sentido, pois “*permet d’opérer dans la langue étrangère, ‘sans y penser’ (c’est à dire sans penser aux opérations que l’on exécute pour opérer dans la langue étrangère)*” (Coste, 1984). Tal como uma criança aprende uma língua estrangeira através da simples exposição ou *banho linguístico*, também o adulto o é capaz de fazer “*par simple réactivation des processus d’acquisition du langage*” (Cuq et Grucca, 2005: 113-114). Exemplo disso é a conhecida facilidade com que os nossos emigrantes portugueses aprendem a comunicar em qualquer parte do mundo.

Para Coste, a aquisição “*permet d’opérer dans la langue étrangère ‘sans y penser’ (c’est-à-dire sans penser aux opération que l’on exécute pour opérer dans la langue étrangère)*” enquanto “*l’apprentissage (au sens restreint que prend ici ce terme quand on l’oppose à acquisition)* se manifeste par la mise en place ou le maintien de ce

que S. Krashen nomme de ‘moniteur’, système de modulation, d’ajustement formel conscient de la performance” (Coste, 1984). Krashen sugere que os conceitos parecem complementar-se numa relação de influência recíproca, contando que a aquisição seria um processo de apropriação natural, implícito, inconsciente e que implicaria uma focalização no sentido, enquanto a aprendizagem seria o inverso: artificial, explícito, consciente com uma focalização na forma (cf. Krashen, 1981).

A aprendizagem é um processo inverso, artificial, explícito e consciente, com a focalização na forma: “alors que l’apprentissage (au sens restreint que prend ici ce terme quand on l’oppose à acquisition) se manifeste par la mise en place ou le maintien de ce que Krashen nomme de ‘moniteur’, système de modulation, d’ajustement formel conscient de la performance” (idem). Krashen é dos que pensam que a aquisição de uma língua se faz tal como o faz a criança na Língua Materna, sem se preocupar com a forma. O que importa é o sentido, a construção de sentido.

No Dictionnaire de Pédagogie (2004: 11), aprendizagem “designe la période pendant laquelle quelqu’un apprend un savoir-faire nouveau pour lui, et le processus par lequel ce savoir nouveau s’acquiert.” Não se trata apenas do que se aprende, mas como se aprende, que mecanismos ou estratégias acionamos para aprender. Durante muito tempo, este conceito esteve associado à aprendizagem de um ofício, atualmente também se emprega com frequência para se generalizar as aquisições gerais ao longo da vida.

Py reforça também a dependência e a complementaridade dos dois conceitos (1994: 51) considerando que a aquisição é o “développement spontané, naturel, et autonome des connaissances em L2” e a aprendizagem uma “construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes – notamment métalinguistiques et pédagogiques – qui ont pour effet de dérégler l’acquisition sous le fallacieux prétexte de l’améliorer ou de l’accélérer.” Para ele também são dois conceitos inseparáveis, na medida em que um implica naturalmente o outro. Se não há aquisição sem aprendizagem, poder-se-á então adiantar que os conceitos não operam individual e separadamente, mas organizados e sintonizados, havendo apropriação. O processo não se encontra completo, pois não podemos esquecer que quando aprendemos uma língua estrangeira, o objetivo principal é reutilizar os conhecimentos adquiridos, é comunicar.

Ora, o indivíduo enquanto aprendente passa inequivocamente por três fases que implicam a compreensão, a integração e a reutilização.

Anderson (1981, 1983) sugere:

1. A fase cognitiva que consiste na compreensão do sentido;
2. A fase associativa que realiza o tratamento das informações
3. A fase da automatização que é a utilização da língua sem pensar nas regras gramaticais, é a utilização de acordo com a funcionalidade.

A construção do conhecimento faz-se sim por fases, mas em cada uma delas também são acionadas e exploradas estratégias de aprendizagem, assentes em conhecimentos adquiridos, que conduzem o indivíduo à aquisição do novo saber. Cabe ao docente estar atento às singularidades de aprendizagem dos seus aprendentes para elaborar e canalizar eficazmente o seu processo pedagógico.

2. Pedagogias e modelos de aprendizagem

Altet (2006: 5), no seu livro *Les pédagogies de l'apprentissage*, diz que “toutes les pédagogies sont définies comme une réflexion, comme des méthodes d’organisation de l’enseignement et de l’apprentissage ayant pour finalité de faciliter l’apprentissage”, embora saibamos que nem sempre o resultado do ensino seja a aprendizagem.

Altet apresenta as características das pedagogias de aprendizagem que se apoiam em conceções comuns: cognitivas, construtivas e integracionistas. As teorias cognitivas definem a aprendizagem pela atividade do indivíduo, implicando processos internos, em interação com o meio. Desta forma, a aprendizagem é tida como um processo de apropriação pessoal do indivíduo, um processo significativo que constrói sentido e um processo que gera mudança. São pedagogias situadas numa lógica de aprendizagem, centradas:

- na relação aprendente/saber;
- na atividade do aprendente/na sua construção do saber;
- no papel de mediação do professor nas aprendizagens.

Estas pedagogias facilitam uma descentração do processo ensino-aprendizagem, permitindo ao professor falar menos, fazer agir mais e observar entretanto. “L’enseignant devient médiateur, pédagogue des processus d’apprentissage, organisateur de la gestion des apprentissages et pas seulement dispensateur des contenus” (Altet, 2006 : 22). São pedagogias centradas nos meios de aprendizagem, pois debruçam-se sobre os meios/formas de aprendizagem do aprendente, sobre o seu funcionamento e sobre as ferramentas postas em prática. Neste sentido, o professor tem um duplo papel que consiste na tomada de consciência das *démarches* realizadas pelos seus aprendentes durante o processo de aprendizagem e de decisão de estratégias e ferramentas facilitadoras conducentes aos objetivos propostos. Isto é, o trabalho do professor não pode resumir-se a ensinar conteúdos; o professor tem necessariamente que ampliar a sua atenção para descobrir a(s) forma(s) de operar, de construir sentido e de adquirir/transformar os saberes em cada aprendente. Estas pedagogias procuram, ainda, desenvolver as estratégias cognitivas e metacognitivas do aprendente, auxiliando-o a desenvolver as suas capacidades de aprender, de refletir e a exercê-las sozinho. O adulto adquirirá e compreenderá melhor as novas aquisições se puder comparar, articular e/ou completar com as anteriores. Como tal, importa munir/oferecer ao aprendente estratégias conducentes à aquisição de competências que o tornem autónomo. “Après avoir outillé l’élève, le pédagogue s’efforce de l’amener à réfléchir par lui-même, à construire son autonomie” (idem: 23).

A singularidade humana e a autonomia na aquisição do conhecimento está também na forma como adquirimos a informação. Para tal, destacamos três modelos:

- Le modèle de l’empreinte: aprender é adquirir informações. Neste modelo, o indivíduo em formação é uma página em branco, recebe a informação, compreende-a e memoriza-a. Neste modelo, o aprendente tem uma atitude bastante passiva, aprende pela imitação.
- Le modèle du conditionnement: aprender é executar e repetir. Aprender, neste modelo, faz-se através da execução e repetição de gestos e de comportamentos. Pavlov e Skinner são os teóricos que defendem a aprendizagem por estímulo, isto é, a cada sucesso é dado um reforço positivo. Segundo Skinner, o indivíduo aprende, isto é, modifica o seu comportamento, constatando as consequências dos seus atos.
- Le modèle constructiviste: aprender é procurar e resolver. Aprender é agir. Este modelo explica o ato de aprender como uma reorganização do saber anterior a partir de

uma seleção do que foi visto ou ouvido. O saber é construído por aquele que aprende, através da convergência das experiências vividas e dos conhecimentos anteriormente adquiridos com os sucessivos elementos novos. Essa constante construção é possível, na medida em que os novos obstáculos despoletam novas necessidades que, analisados, conduzem à produção de novas hipóteses. As representações sociais resultam da experiência individual e são, naturalmente, as suas explicações do mundo, coerente e logicamente organizadas em cada indivíduo, permitindo-lhe desenvolver o seu estilo de aprendizagem.

2.1. Estilos de aprendizagem

As estratégias e os estilos de aprendizagem estão ligados, mas não devem ser confundidos. Quando se fala em estilos de aprendizagem, referimo-nos às diferentes possibilidades de elaboração/tratamento das informações que o aprendente utiliza no seu processo de aprendizagem.

A pertinência deste assunto é óbvia. Se numa prática letiva com crianças e adolescentes é importante fazer um diagnóstico prévio da turma, no ensino de adultos é imprescindível, pois para além de considerarmos e reconhecermos as diferenças individuais no contexto sócio geográfico, é também indispensável saber que estilos de aprendizagem são mobilizados. Tal como esclarece Smith (1982) “[a]s pessoas têm estilos identificáveis de aprendizagem, com importantes implicações para o planeamento, o ensino e a aprendizagem do programa.” Conhecer os formandos a este nível permite ao formador identificar e constituir grupos de trabalho, atribuir e proporcionar tarefas apropriadas, e permite, ainda, orientar o seu próprio estilo e procedimento de ensino.

Falar-se de estilos de aprendizagem é explorar um conceito complexo que suscita várias e diferentes definições conforme as características e as abordagens, pois pode ser definido tendo em conta o comportamento, as preferências, as disposições, as tendências, os processos de tratamento de informações, a representação de situações de aprendizagem, ou ainda em termos de dimensões da personalidade.

O mesmo é dizer que, no dia-a-dia, constatamos que existem diferentes pessoas que apresentam distintas formas ou combinações de formas de comportamento relativos à aprendizagem. A forma de reagir ou de resolver uma mesma situação ou um mesmo

problema varia de indivíduo para indivíduo. Em contexto escolar, de ensino aprendizagem, encontramos alunos que operam de forma distinta perante uma tarefa ou uma atividade sugeridas. Enquanto uns preferem trabalhar individualmente, porque são autónomos e reflexivos, outros preferem trabalhar em cooperação com os colegas, em pares ou em grupos maiores. Ora, nestas diferentes formas de atuar estão distintas formas de estar e consequentemente subjacentes diferentes estilos de aprendizagem.

Numa tentativa de definição, e quando se questiona sobre a associação das diferenças individuais dos alunos aos estilos de aprendizagem, Chevrier, Fortin, Leblanc, e Théberge (2000) consideram que a manifestação dos hábitos adquiridos no decorrer dos estudos, influenciados por ambientes culturais diferentes, ou a exteriorização da unidade de cada aluno pode designar-se como sendo o seu estilo de aprendizagem. Estes autores salientam a importância dos hábitos adquiridos ao longo de um percurso. Também Labour (2002) realça a importância do meio e das interações quando sugere que um estilo de aprendizagem é um conjunto constituído por diferentes elementos que o ambiente permite ao indivíduo desenvolver de um modo preferido quando identifica, executa ou avalia uma tarefa particular, numa dada situação de aprendizagem. Esse modo preferido de atuar assenta em regras baseadas nas representações mentais dos alunos e nos contextos sociais e de aprendizagem.

A definição mais consensual parece ser a de Keef (1979) quando assegura que o estilo de aprendizagem é um composto de características cognitivas e de fatores psicológicos que servem como indicadores relativamente estáveis e determinam o modo como um indivíduo percebe, interage e responde ao ambiente de aprendizagem. E como age o adulto, com poucos anos de escolarização, quando regressa à escola?

Para responder a esta questão, no nosso estudo, foram sugeridas algumas atividades aos participantes do nosso estudo que nos permitiram diagnosticar e esboçar os perfis dos formandos e cuja análise se encontra no capítulo 3 deste trabalho. Os estilos de aprendizagem são frequentemente associados aos estilos cognitivos que são, a maior parte das vezes, apresentados de forma binária.

3. Estratégias de aprendizagem

Quando uma criança inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira, ela não parte do zero, ela não é uma página em branco. O contacto diário com a diversidade de

programas infantis e outros de televisão e com os jogos de computador, entre outros, prepara e condiciona o ouvido para as línguas estrangeiras. Também o adulto, por parcas que sejam as situações de contacto e/ou experiências socioculturais, tem sempre um familiar, um vizinho ou um amigo emigrante com o qual interage e daí retém expressões do quotidiano. Ainda, e como já referimos, vivemos num mundo tão globalizado que as informações, a publicidade e as inovações invadem constantemente a nossa individualidade.

Assim, quer a criança, quer o adulto, perante a situação de aprendizagem de uma língua, não investe de forma aleatória; pelo contrário, busca conscientemente e apoia-se nas fontes, nos alicerces do seu pensamento, que alguns autores consideram inconscientes.

Se considerarmos as estratégias de aprendizagem enquanto processo de funcionamento mental, Narcy (1990) é de opinião que o aprendente trata, inconscientemente, a informação, recorrendo a determinadas estratégias. Destaca ainda a diferença entre as estratégias de aprendizagem e as técnicas de aprendizagem que são “*les manières conscientes et volontaires dont l’apprenant traite l’information pour apprendre. Par exemple; traduire pour retenir un mot; apprendre des mots par cœur hors contexte, en listes; regarder le premier mot inconnu d’un texte dans le dictionnaire sans lecture globale préalable, etc.*” (Narcy, 1990: 90).

Em contra partida, Tardif e Cyr consideram que a estratégia “a quelque chose d’intentionnel: il s’agit d’atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel: il s’agit d’un ensemble d’opérations” (Tardif, 1992:23) e que “on emploie généralement aujourd’hui l’expression stratégie d’apprentissage en L2 afin de designer un ensemble d’opération mise en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible” (Cyr, 1998: 5).

Assim sendo, as estratégias de aprendizagem parecem ser um processo complexo de tratamento da informação em que o indivíduo seleciona e colhe os elementos novos; trata e armazena a informação na sua memória e recupera-a a fim de a utilizar.

A este propósito, e no âmbito da psicologia cognitiva, Gaonac’h acrescenta que as estratégias podem ser conscientes porque “il s’agit d’une notion reliée à celle de *métaconnaissance*, c’est-à-dire à la connaissance qu’on a des processus en jeu dans son

propre fonctionnement mental” (Gaonac’h e Larigauderie, 2000). Castellotti também corrobora desta aceção a “d’alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère”. (Castellotti, 2001)

Jean-Paul Narcy, em Cuq e Grucca (2005), apresenta três tipos de estratégias:

1- As estratégias sócio afetivas:

As estratégias sócio afetivas dizem respeito à forma como o aprendente se posiciona relativamente à aprendizagem. Ele deverá mostrar-se aberto e disponível para:

- i. cooperar com os colegas, entre grupos maiores ou menores;
- ii. gerir emoções ou para reduzir a ansiedade através de uma atitude positiva;
- iii. clarificar e verificar os adquiridos sem constrangimentos de pedir explicações e esclarecimentos.

No caso do aprendente adulto, este deve estar consciente das suas atitudes, dos seus sentimentos, das suas motivações e expectativas (e aceitar o risco, a correção e a censura); cooperar com os seus pares; negociar (sem desanimar perante o insucesso); pedir explicações e pedir para o corrigirem, reconhecendo os seus sucessos e os seus insucessos.

2- As estratégias cognitivas:

As estratégias cognitivas possibilitam uma manipulação mental e física quanto à aplicação de técnicas específicas no sentido de resolver um problema ou executar uma tarefa de aprendizagem. O formando deve:

- i. praticar a língua: implica observar; repetir; identificar; associar; discriminar; categorizar; formular hipóteses; utilizar as aquisições anteriores; transferir os conhecimentos de uma situação para outras; elaborar; tomar notas; resumir; analisar; sintetizar; inferir; deduzir; indução; contextualizar; memorizar; recorrer a analogias; simplificar; generalizar;
- ii. recorrer à inferência que permite utilizar os elementos conhecidos de um texto ou enunciado para induzir ou inferir o sentido dos elementos novos ou desconhecidos; utilizar o contexto linguístico no sentido de completar

as lacunas no domínio do código linguístico e para compreender o sentido global de qualquer situação, recorrer ainda à intuição, adivinhar inteligentemente;

- iii. socorrer-se da dedução que consiste em aplicar uma regra real ou hipotética no sentido de produzir ou compreender na L2;
- iv. utilizar fontes e recursos como o dicionário;
- v. traduzir e comparar com a L1 ou com outra língua conhecida;
- vi. parafrasear, isto é, substituir por outras palavras equivalentes, mais transparentes;
- vii. estabelecer pontes de ligação entre os elementos novos e os anteriores, recorrendo a associações intralinguais, analogias, contextualizações;
- viii. elaborar resumos oral ou escrito de regras, de uma informação ou receita, etc.

3- As estratégias metacognitivas:

As estratégias metacognitivas possibilitam, por um lado, a reflexão sobre o processo de aprendizagem individual e sobre as condições em que ela é feita; por outro, possibilitam a organização ou planificação das atividades com vista à aprendizagem e permitem ainda a autoavaliação e autocorreção. Por outras palavras, permitem ao indivíduo tomar consciência do processo de aprendizagem; otimizar as condições da sua aprendizagem; identificar as finalidades e os objetivos da tarefa e autoavaliar-se. As estratégias metacognitivas são:

- i. a antecipação ou a planificação: o indivíduo traça objetivos a atingir segundo as suas necessidades em L2. Neste momento, o formador deve definir, com o formando, esses objetivos e o nível de competência a atingir. O formador deverá sempre explicar qual o objetivo da sequência e/ou da sessão, quais são os objetivos propostos e que tipo de competências irão ser reforçadas e visadas. É através desta atitude que o formando toma consciência da sua parte do processo. Levar o formando a prever o conteúdo de uma entrevista, de um documento oral ou escrito, a partir da música ou título de artigos, desenvolve a motivação e mobiliza a atenção.

- ii. a atenção dirigida ou seletiva: a primeira implica que o formando decida prestar atenção à tarefa de forma geral/global e a segunda, implica uma atenção dirigida, solicitada pelo formador em atividades bem precisas como anotar números, preços, horários, datas, etc.;
- iii. a autogestão: implica uma dose grande de autonomia e uma grande implicação no processo;
- iv. a autorregulação: implica que o formando verifique e corrija a sua performance ao longo da atividade;
- v. a identificação do problema: em que o formando compreende a pertinência das tarefas e a utilidade das atividades;
- vi. a autoavaliação.

Na tentativa de tornar mais clara a interligação destas três estratégias sugerimos o quadro seguinte:

Estratégias sócio afetivas	Estratégias cognitivas	Estratégias metacognitivas
- estar consciente das suas atitudes, dos seus sentimentos, das suas motivações e expectativas;	- observar;	- tomar consciência do processo de aprendizagem;
- aceitar o risco da correção e da censura;	- repetir;	- otimizar as condições de aprendizagem;
- cooperar com os seus pares;	- identificar;	- identificar as finalidades e os objetivos das tarefas;
- negociar;	- associar;	- planificar a tarefa;
- não desistir perante o insucesso;	- discriminar;	- autoavaliar-se;
- pedir esclarecimentos;	- categorizar;	
- solicitar a correção;	- formular hipóteses;	
- reconhecer os seus sucessos e insucessos;	- utilizar as aquisições anteriores;	
	- transferir os conhecimentos de uma situação para outra;	
	- elaborar;	

	<ul style="list-style-type: none"> - tomar notas; - resumir; - analisar; - sintetizar; - inferir/deduzir; - contextualizar; ... mas também: - memorizar; - induzir; - generalizar; - simplificar - recorrer à analogia; 	
--	---	--

Quadro 3. Quadro síntese das estratégias mobilizadas na aprendizagem.

3.1. As influências do meio na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira

A forma como cada indivíduo aciona as estratégias de aprendizagem está intimamente ligada ao meio, à vivência e às experiências individuais. As estratégias de conhecimento estão, como vimos, à disposição de cada indivíduo; no entanto, a forma como cada um aprende é individual.

Neste sentido, consideramos que a teoria do construtivismo de Piaget foi produtiva ao dar importância devida aos fatores externos, assim como aos substratos biológicos. Este teórico vê a aprendizagem como um conceito funcional e cognitivo, considerando que a construção da inteligência humana advém das trocas com o meio. Nesse sentido, o indivíduo está constantemente a fazer ajustes, passando por diferentes e variadas etapas na construção dos saberes.

Do mesmo modo, Vygotsky, decorrente da teoria do sócio construtivismo, representa uma marca no estudo do desenvolvimento humano, assumindo que os aspetos sociais são determinantes para o desenvolvimento da linguagem; que a aprendizagem é um fenómeno sociocognitivo baseado na interação constante entre um organismo e o meio físico e histórico-social em que vive. Desde criança, o homem constrói esquemas representativos e comunicativos e desenvolve, inconscientemente, uma série de estratégias, que garantem a aprendizagem enquanto processos de funcionamento mental.

As contribuições de Luria foram determinantes no campo da neuropsicologia, pois este investigador russo, nascido em 1902, foi, seguramente, um dos expoentes do século XX no estudo e na compreensão dos processos mentais, ao longo de quase seis décadas.

O que desde o início marcou e distinguiu a sua abordagem foi a conceção de que até mesmo as funções mais elementares do cérebro e da mente não eram de natureza inteiramente biológica, mas sim condicionadas pelas experiências ao longo da vida, pelas interações na comunidade e sociedade em geral, em suma, a cultura do indivíduo. Luria considerava que as capacidades humanas não podiam ser estudadas isoladamente, mas na interação com o meio, através das vivências formais e informais, isto é, contextualizado (Sacks, 2008: 9-10). Desta forma, Luria defende que para explicar o ser humano é indispensável considerar o contexto porque o indivíduo não é um segmento isolado do mundo, não é uma ilha, é um ser extremamente complexo, é o resultado das alegrias e das vicissitudes, dos sucessos e dos percalços, das oportunidades e dos infortúnios que as interações estabelecidas ao longo da vida lhe permitiram. Para tal começa a pensar num projeto para “desenvolver uma abordagem psicológica concreta dos eventos da vida social” (Luria, 1992: 26), explicando que

[e]u queria uma psicologia que se aplicasse às pessoas de fato, na sua vida real, e não uma abstração intelectual num laboratório. A psicologia académica é para mim terrivelmente desinteressante, porque não via qualquer ligação entre a pesquisa e o lado de fora do laboratório. Queria uma psicologia relevante, que conferisse alguma substância às nossas discussões sobre a construção de uma nova vida. (idem: 27-28)

Luria, em parceria com Vygotsky, seu discípulo, integrou-se num grupo de intelectuais envolvidos na criação de “uma nova psicologia”, uma teoria do

funcionamento intelectual humano fundamentada no materialismo dialético. Mais tarde, as pesquisas aí desenvolvidas deram origem à chamada psicologia histórico-cultural cujos princípios eram integrar, numa mesma perspetiva, o ser humano como corpo e mente, como ser biológico e cultural, como membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico.

Depois de estudarem amplamente o desenvolvimento e comportamento humano em contextos e solicitações diferentes⁴⁵, Luria e Vygotsky concluíram que o desenvolvimento humano se organiza através de diferentes planos genéticos em interação com o meio, isto é, a ontogénese, a filogénese e a história sociocultural. O indivíduo ajusta-se e adapta-se a tudo quanto o rodeia através de respostas reelaboradas exigidas pela constante necessidade de corresponder as solicitações da sua era histórico-cultural.

No processo de desenvolvimento a criança se ‘re-equipa’, modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior [...] começa a usar todo o tipo de ‘instrumentos’ e signos como recursos e cumpre as tarefas com as quais se defronta com muito mais êxito do que antes. (Vygotsky e Luria, 1996: 214)

Assim, partindo do pressuposto que a linguagem é o reflexo da individualidade de cada indivíduo e das suas vivências e aprendizagens, com este autores, a abordagem histórico-cultural ganha importância e reconhecimento científico. Neste contexto, Luria, realizou várias investigações e debruçou-se especialmente sobre os processos mentais, estudando a sua relação com a cultura adquirida ao longo da vida. Ao longo de mais de meio século, Luria revelou ser um estudioso obstinado na compreensão do complexo processo da constituição humana, pois

trabalhou como um cientista “clássico”, preocupado com o rigor metodológico e a consistência dos achados experimentais e como um cientista social “romântico”,

⁴⁵ Os investigadores realizaram, entre outros, um estudo empírico com um par de gémeos univitelinos que, aos cinco anos, apresentavam um atraso significativo no desenvolvimento da fala. Depois de separados, um deles foi submetido a um treino verbal especial. Também a separação criou a necessidade objectiva de comunicação com outras pessoas. Os investigadores constataram que o gémeo submetido ao processo de reeducação apresentou mudanças na estrutura gramatical da fala e no desenvolvimento da compreensão verbal, progresso na actividade lúdica, na actividade construtora e em diferentes operações intelectuais.

intrigado com o drama humano e desafiado pelas muitas formas de constituição dos sujeitos. (Oliveira, 2010:117)

As contribuições destes e outros autores contemporâneos, como Leontiev, por exemplo, foram determinantes para as investigações contemporâneas sobre o desenvolvimento psicológico.

Como já vimos, o meio determina o nosso pensamento e consequentemente a nossa linguagem, enquanto reflexo das nossas representações socioculturais.

A questão está em saber como funciona a nossa mente, como se constrói o conhecimento individual. No âmbito do nosso trabalho, queremos compreender a importância do meio no desenvolvimento psicológico e de que forma a mente recebe e trata a informação, transformando-a em conhecimento. O que podemos adiantar é que o nosso cérebro é uma máquina muito complexa, que focaliza e capta o real, não como uma máquina fotográfica, mas de uma forma ativa, interpretando o que registra. Como tal, tudo o que vemos é filtrado através de fatores como a educação, a cultura, as vivências de cada um, pois a interpretação do real é subjetivo.

Nada que está fora entra diretamente na mente, porque é mediado pelos sentidos e pelo cérebro, que constroem, desconstroem e reconstroem a imagem interpretativa, de dentro para fora. Mesmo que quiséssemos, somos incapazes a rigor, porque não reproduzimos, mas reconstruímos a cópia. (Demo, 2005: 75)⁴⁶

Na verdade, os locutores de uma mesma língua conhecem, melhor ou pior, com mais ou menos escolarização, as inerentes regras gramaticais; no entanto, o discurso de cada indivíduo, a seleção do vocabulário, a construção frásica, os conectores utilizados, o poder de reformulação e argumentação é particular, precisamente porque o seu percurso de vida assim o determinou. Neste âmbito, as contribuições da linguística cognitiva são fundamentais para uma intervenção e operacionalização mais eficaz.

4. A inteligência, um conceito amplo

⁴⁶ Em http://adm.abeno.org.br/antigo/revista/arquivos_pdf/2005/Abeno_5-1.pdf#page=75 [Endereço consultado em 5 de agosto de 2010]

Quem já não utilizou este conceito, por diversas razões e em contextos distintos, ao reconhecer determinadas características intelectuais ou ao referir-se a situações de desempenho? Podemos, desde já adiantar que o conceito de inteligência reúne posições, teorias e posicionamentos teóricos pouco consensuais. O estudo sobre a definição deste conceito não é uma preocupação de hoje e constitui um campo de investigação onde não existe unanimidade de concepções; é um conceito *polimorfo*, segundo Sternberg (2000). Para os autores que iniciaram o estudo da inteligência, no âmbito da psicologia, o conceito é definido como “força ou poder mental” (Galton, 1869) ou como “capacidade de apreender relações” (Spearman, 1904). Ainda assim, quando o usamos referimo-nos às capacidades e habilidades dos indivíduos que se distinguem pela capacidade que têm para realizar tarefas intelectualmente exigentes. Na verdade, a resolução de problemas, o rendimento ou a adaptação dos indivíduos requerem determinados níveis ou habilidades cognitivas. Apesar dos estudiosos não defenderem uma relação linear e causal entre cognição e rendimento académico, profissional ou social, é certo que as dimensões cognitivas são importantes na explicação das diferenças individuais de desempenho (Almeida, 1996). Parece haver uma associação profunda da inteligência ao comportamento adaptativo do indivíduo. O que é facto é que a inteligência não é um constructo de observação direta, é, por assim dizer, definida pelos seus efeitos nos comportamentos, sendo a sua presença e avaliação meramente inferidas. Poderemos, então dizer que a inteligência é a capacidade que cada indivíduo tem de aprender e de se adaptar a situações ou a aprendizagens novas, sendo que cada indivíduo operará/resolverá os seus problemas e os seus constrangimentos de forma muito pessoal, porque cada indivíduo traça o seu percurso psicológico e que é distinto de todos os outros. Tal como exemplifica um psicólogo da atualidade

[a]pesar de sabermos que o conhecimento depende do contexto histórico, social e cultural, podemos afirmar que Albert Einstein era mais inteligente do que Fernando Pessoa, Sergei Prokofiev, Pina Bausch ou do que Salvador Dalí? Penso ser consensual a resposta: não! Mas Einstein não pintava e Dalí não sabia nada de física, muito menos quântica. E Pessoa compunha mas não música, e Prokofiev não conseguia brincar com as palavras... (Mendes, 2012: 8)

4.1. As teorias das Inteligências Múltiplas⁴⁷

Esta é sem dúvida aquela que se destaca pela originalidade face às anteriores. Distancia-se das teorizações psicométricas na medida em que questiona a existência de uma inteligência singular, estável e representativa do leque de comportamentos cognitivos; apela à resolução de situações contextualizadas para a avaliação das inteligências e não a testes estandardizados; e, sugere que as diversas inteligências decorrem de uma interação entre potenciais biológicos e oportunidades de aprendizagem existentes numa determinada cultura. Esta abordagem também se afasta da perspectiva de Piaget, pois defende que, para que ocorram mudanças progressivas no domínio intelectual, o indivíduo deverá estar exposto sistemática e continuamente a determinadas condições ambientais. Quaisquer que sejam as condições tecnológicas, sociais ou culturais, é através do contacto que se adquire conhecimento, pois o desenvolvimento cognitivo não ocorre por si só ou por mecanismos internos. Para Gardner, são as condições ambientais que promovem o desenvolvimento cognitivo (Chen e Gardner, 1997). O autor defende que a inteligência é uma competência ou um conjunto de competências que permite a um indivíduo a resolução de problemas ou realizar produções características de uma dada cultura (Gardner, 1983, 1993, 1999).

A teoria das inteligências múltiplas sugere uma origem biológica para cada faculdade mental e salienta que a dimensão biológica inerente a uma forma de atividade mental requer a manipulação cultural ou incorporação cultural dessa atividade. Gardner afirma que

[m]y review of studies of intelligence and cognition has suggested the existence of a number of different intellectual strengths, or competences (...). The review of recent work in neurobiology has again suggested the presence of areas in the brain that correspond to certain forms of cognition; and these same studies imply a neural organization that prove hospitable to the notion of different modes of information processing (Gardner, 1993: 59)

As sete inteligências identificadas, inicialmente, por Gardner (1983) são: musical (permite às pessoas criar, comunicar e compreender significados através de

⁴⁷ Não é nossa intenção, neste trabalho, aprofundar as diferentes abordagens sobre inteligência, para tal aconselhamos a consulta de Almeida, Guisande e Ferreira (2009), mas fazer apenas referência àquelas que se destacaram numa perspectiva diacrónica.

sons); linguística (é a capacidade para manipular e estruturar os significados e as funções das palavras e da linguagem); espacial (relaciona-se com a capacidade para perceber informação visual ou espacial, para transformar e modificar esta informação, e para recriar imagens visuais mesmo sem referência a um estímulo físico original); corporal-cinestésica (engloba habilidades para usar objetos ou utilizar todo o corpo ou partes dele na solução de problemas ou na construção de produtos); lógico-matemática (envolve o uso e a apreciação de relações abstratas); intrapessoal (envolve uma série de processos que permite ao indivíduo discernir os seus sentimentos, forças, fraquezas e desejos) e interpessoal (é a capacidade para compreender os outros indivíduos, de forma particular os seus sentimentos, temperamentos, motivações e intenções).

Sternberg (2005) assegura que, para além de uma inteligência identificada com as funções mentais internas, parece haver lugar para uma inteligência mais prática e contextualizada associada ao sucesso e desempenho superior. Assim sendo, parece que a inteligência não pode ser pensada como uma entidade interna ao organismo mas como uma qualidade do comportamento (Anastasi e Urbina, 2000).

Na escola, abusivamente, avaliamos a inteligência dos aprendentes a partir de instrumentos quantitativos e Mendes lembra que

[e]stes modelos de olhar a inteligência como algo diverso e complexo, associados com os novos conceitos da neurologia relacionados com a plasticidade cerebral, a comprovada capacidade de criar novas sinapses (ligações) em função de novas experiências ou estímulos -definindo o cérebro e as consequentes funções cognitivas como dinâmicas e mutáveis -traz novas responsabilidades aos educadores em geral. Obriga a conhecer bem o nosso educando, quais são as suas potencialidades e fraquezas, cognitivamente falando, de forma a respeitar o seu estilo cognitivo e possibilitar-lhe aprender e desenvolver aquilo em que pode ser muito bom, em vez de insistir em ideias pré-concebidas de formação e informação que só conduzem a frustração e insucesso para ambas as partes. Tal como o cérebro e a inteligência, este processo obriga a flexibilidade por partes dos educadores. (Mendes, 2012: 8)

A abordagem psicométrica é a perspetiva mais clássica de estudo da inteligência cuja questão central se prende com as aptidões ou traços estruturantes da inteligência, e em particular, com a sua avaliação. As diferenças individuais nas habilidades cognitivas fazem os especialistas investigar os fatores internos da mente

responsáveis por tal diferenciação, acreditando que testes devidamente validados poderão melhor identificar e avaliar tais fatores internos e explicar as próprias diferenças individuais.

Nesta concepção entende-se a inteligência como capacidade ou aptidão mental (QI), podendo essa capacidade traduzir-se num potencial heterogéneo mas coerente de funções mentais que se traduz na capacidade geral de aprender significados e de estabelecer e aplicar relações nas mais diversas situações de desempenho (*factor g*) ou numa diversidade de aptidões ou funções cognitivas diferenciadas, podendo estas serem entendidas como autónomas entre si ou, então, correlacionadas e interdependentes segundo níveis hierárquicos de maior ou menor generalização.

A abordagem desenvolvimentista preocupa-se com as estruturas ou esquemas mentais inerentes ao funcionamento cognitivo. Jean Piaget é conhecido como um dos maiores expoentes desta abordagem. Na sua opinião, o desenvolvimento é adquirido por estádios, como já referimos no capítulo I, a que correspondem a aquisição e a complexificação sucessivas de estruturas operatórias. O conceito de inteligência para este autor não é fixo porque, para ele, a inteligência existe em ação “is the property of activity that is reflected in maximally adaptative behavior, and it can therefore be understood in terms of the entire process of adapting” (Lefrançois, 1995: 277). Piaget entende que o indivíduo vai efetuando a sua adaptação por processos de interação com o meio. A sua conduta vai sendo cada vez mais complexa do ponto de vista cognitivo e, como tal, mais inteligente. Nesta perspetiva, a inteligência perspetiva-se como um fenómeno em desenvolvimento (Piaget e Inhelder, 1979): a maturação do sistema nervoso, a experiência com o mundo exterior, a interação com o mundo social e a equilíbrio.

Da teoria de Piaget, Vygostky partilha a perspetiva genética na compreensão dos fenómenos mentais e a abordagem dialética em termos dos processos de desenvolvimento, mas com a sua teoria sócio cultural, este autor russo vem enfatizar a importância do contexto social no desenvolvimento psicológico. Sustenta, assim, que “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança ocorre duas vezes: primeiro, no plano social e, mais tarde, no plano individual; primeiro entre as pessoas (nível interpsicológico), e depois dentro da criança (nível intrapsicológico). Isto aplica-se de

igual modo à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos” (Vygotsky, 1978: 57).

Tal como Piaget, Vygotsky põe em relevo a ação e destaca, não tanto o resultado, mas o processo de desenvolvimento. Desta forma, podemos concluir que o desenvolvimento do indivíduo ocorre na dimensão da sua vida social e pessoal, sendo o produto dessa interação. Portanto, os processos cognitivos e as formas de pensamento não são só fruto do fator genético, mas do contexto sócio cultural. A história de vida pessoal é determinante no desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo. É o que faz dele um indivíduo singular.

No que respeita ao desenvolvimento do adulto, há autores⁴⁸ que defendem que as operações formais não são suficientes para explicar as sucessivas aquisições e por isso defendem uma etapa posterior, um quinto estágio pós-formal, isto é, a etapa das operações dialéticas. Estes autores sustentam que o desenvolvimento do adulto não pára nas operações formais, mas que existe um desenvolvimento que se opera ao longo de toda a vida, assente numa construção social. Este estágio das operações dialéticas caracteriza-se por uma maior flexibilidade, pois, ao contrário da teoria de Piaget⁴⁹, é possível fazer um retrocesso a operações intelectuais anteriores para serem integradas em formas de pensamento mais avançadas.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras a adultos pouco escolarizados, estamos em crer que esta teoria está na base das suas estratégias de aprendizagem. A possibilidade de mobilizar operações já utilizadas anteriormente no seu quotidiano, nomeadamente, na resolução de problemas sociais, tornará a aprendizagem naturalmente mais eficaz.

A abordagem cognitivista centra-se nos processos, nas estratégias ou nos elementos funcionais e operativos que tornam possível o “ato inteligente”. Trata-se, pois, de uma abordagem mais voltada para as componentes que descrevem o pensamento, a cognição e a resolução de problemas (*input, treatment, output*).

⁴⁸ Riegel, 1976; Labouvie-Vief, 1992; Marchand, 2002.

⁴⁹ Piaget defendia que depois de superado um estágio, não era possível voltar a utilizar as operações cognitivas utilizadas nesse mesmo estágio, o que significa que era impossível regredir a fases cognitivas anteriores. Os neopiagetianos apostam num modelo menos rígido e mais flexível, em que o indivíduo, depois de uma operação aprendida, pode voltar a usá-la quando a considerar oportuna, integrando-a na sua estrutura de pensamento actual.

Ao longo da segunda metade do século passado houve contribuições significativas que vêm alterar os pressupostos teóricos. Maltin (1989) compara o processo mental às operações executadas por um computador e a divulgação da teoria desenvolvimentista de Piaget nos Estados Unidos e a referência explícita a esquemas e processos cognitivos por oposição a traços mentais, faz-nos crer que grande parte da variância associada às diferenças individuais da inteligência nos remete para processos cognitivos mais ou menos complexos.

Esta área de investigação ocupa certamente muitos estudiosos; no entanto, apesar do esforço em se compreender o conhecimento humano e as suas implicações ao nível da inteligência, parece não haver um modelo consensual. Por outro lado, ainda que tenha havido um desenvolvimento significativo de técnicas utilizadas no estudo do funcionamento do cérebro, permitindo desta forma realizar inúmeros estudos neurológicos a propósito da cognição, este domínio revela ser um campo muito difícil de explicitar. Para além disso, se o objeto de estudo é complexo e sinuoso, também as condições em que os estudos são realizados são difíceis e limitadas e a coerência dos resultados da pesquisa na área não é grande.

Almeida, Guisande e Ferreira (2009: 80) dão-nos conta de pesquisas realizadas e descrevem-nos o modelo neuro psicológico do funcionamento pré-frontal e do controlo cognitivo com base nos estudos de Miller e Cohen, (2001). Este modelo realça a principal função do Córtex Pré-Frontal (CPF) ao nível dos processos de controlo de respostas sensoriais e motoras que surgem em reação aos estímulos exteriores. Nesta abordagem o CPF é descrito como um domínio importante da cognição por se encontrar diretamente relacionado com as áreas cognitivas como a atenção, a tomada de decisão, a percepção ou a memória, entre outras. Estes pressupostos são corroborados pelos estudos que sugerem a associação dos lobos frontais com a inteligência fluida, pois estes são responsabilizados por grande parte das relações abstratas usadas ao nível da resolução de problemas e do raciocínio, bem como na execução de operações cognitivas específicas como a memorização, a metacognição e a aprendizagem (a inteligência cristalizada encontra-se correlacionada com áreas posteriores do cérebro que, embora conotadas com funções de execução motora, parecem exercer também um papel importante no desempenho de tarefas relativas à inteligência cristalizada).

Contrariando a tese de Miller e Cohen (2001), a inteligência e outros processos cognitivos importantes não se encontram localizados numa área específica do cérebro

(Almeida, Guisande e Ferreira, 2009). Parece ser consensual a importância que o CPF assume no controlo cognitivo, mesmo que a inteligência não se resume apenas a processos cognitivos.

As teorias abrangentes não se limitam apenas aos aspetos inerentes ao intelecto. O percurso de vida individual, a maneira de sentir, de processar e de avaliar poderá influenciar e determinar a operacionalização do indivíduo. As competências sociais e interpessoais ou os talentos em diferentes áreas específicas de desempenho são também manifestações de inteligência. A adaptabilidade a novas situações sociais, emocionais e culturais revelam um grau maior ou menor de inteligência. A seleção e utilização de uma ou várias competências na resolução de uma tarefa ou problema manifestam a inteligência individual.

A inteligência emocional e a inteligência social revelam-se bastante abrangentes, o que despoleta várias questões de ordem teórica. Algumas das novas abordagens estão correlacionadas com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner de que já apresentámos.

Mayer e Salovey (1993) defendem a inteligência emocional como uma capacidade para monitorizar emoções pessoais e interpessoais para regular e orientar os pensamentos e ações. Esta definição não tem recolhido consenso em torno do conceito; no entanto, a sua difusão e aplicação em diversos contextos profissionais é reconhecida, nomeadamente nas áreas organizacionais.

O conceito de inteligência social é bastante amplo, pois abrange várias aplicações e contextos da realização humana. Consequentemente, multiplicam-se as definições e abordagens em volta deste conceito. Ao longo dos tempos, desde os anos 20, muitos autores apresentam esta noção como aptidão, como capacidade, ou ainda como técnica de interação social. No final do século, os autores procuram definir uma identidade própria para a inteligência social, considerando a personalidade como uma forma dessa manifestação. Isto significa que o comportamento social é naturalmente inteligente, pois é mediado por processos cognitivos complexos como a perceção, memória e raciocínio, processos centrais ao nível das competências sociais. Almeida, Guisande e Ferreira (2009: 123) consideram que “[p]or outras palavras, parece existir todo um conjunto de processos cognitivos na forma como as pessoas filtram, recuperam

e analisam as suas memórias e avaliam as suas expectativas de auto-eficácia em relação ao meio e ao comportamento dos outros". Os autores que defendem uma abordagem sócio cognitiva da cognição e da personalidade salientam a importância da atenção e da memória, do pensamento e do raciocínio, da imagética e da resolução de problemas na forma com as competências sociais são aplicadas no dia-a-dia, isto é " [p]ara que haja uma perfeita integração e compreensão dos processos cognitivos torna-se necessário considerar o conjunto de experiências acumuladas pelo indivíduo, bem como os processos utilizados no manuseio desse conhecimento e no desempenho nesta área" Almeida, Guisande e Ferreira (idem).

A inteligência social passa a ser considerada dentro de um sistema simbólico singular, cujas competências podem ser inerentes a uma cultura (Candeias, 2003)

O conceito de inteligência social é complexo e multifacetado, o que condiciona a existência de consensos na área. Há, já em pleno século XXI, vários teóricos a desenvolver modelos de inteligência social, numa perspectiva integrativa, Destacam-se Sternberg e Grigorenko (2003) que desenvolvem um modelo teórico que procura encarar a inteligência social como um processo integrado, assente em várias dimensões distintas e interativas, a saber: as competências metacognitivas, as competências utilizadas para a aprendizagem, o pensamento, o conhecimento, a motivação e a experiência. As competências são adquiridas através de práticas concretas que ativam os processos de aprendizagem. Estes autores acreditam que é através da motivação individual que se acionam as seis dimensões responsáveis pela resolução dos problemas. "Desta forma, poderemos considerar a inteligência social como resultando dos conteúdos sociais armazenados na memória e da eficiência dos processos que activam esses conteúdos" (Almeida, Guisande e Ferreira, 2009: 128).

4.2. Inteligência fluida/inteligência cristalizada

Como já foi dito, não há consenso relativamente ao conceito de inteligência porque as teorias variam em função da tradição de pesquisa herdada, quer a perspectiva seja factorial ou psicométrica, desenvolvimentista ou cognitiva. O conceito, nas últimas décadas, tem sido alvo de grande interesse e pesquisa, pelo que, para uma análise mais

profunda, aconselhamos a leitura de Carroll (1993) que o estudou e apresentou um modelo hierárquico denominado Teoria dos três Estados.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras a adultos, Strecht-Ribeiro (1988) defende dois tipos de inteligência que se articulam mais neste domínio: a inteligência fluida, que declina com a idade e a inteligência cristalizada, que aumenta com a idade e que resulta melhor com adultos. O aprendente pode, portanto, contar com inúmeras contribuições exteriores à língua, tais como o contexto, a situação, o assunto, entre outras. A língua estrangeira também se aprende através de qualquer outro tipo de linguagem, verbal, gestual ou outra, que se expressam os nossos conhecimentos, de tal forma que, involuntariamente, é através das suas interações que o indivíduo se revela social e culturalmente ao seu interlocutor.

5. A memória e a complexidade da mente humana

O processo de criação do autista não é diferente de qualquer um de nós, ou seja, pegar em elementos que já conhecemos e juntá-los de uma forma nova. Nada se constrói do vácuo. Um arquitecto tem dentro de si impressões de luz, formas, linhas que são fragmentados do que já viu ou encontrou. Ao juntá-los numa síntese nova, produz um conceito ou um edifício original. O autista desmascara o processo, torna-o claro. Ao longo da sua vida, na televisão em jornais ou revistas, foi vendo edifícios que a sua memória fotografou, e ao colocá-los juntos, por vezes até com incongruências anacrónicas, cria uma obra nova e única. Memórias que o tempo transforma, eis o que somos, e onde vamos buscar a chave da nossa originalidade. (Lobo Antunes, 2010: 157)

A mente humana apresenta uma grande complexidade, envolvendo processos mentais e cerebrais que representam o mundo físico e social, através de signos com origem nas ações e relações com os objetos situações e pessoas. Toda a atividade mental humana é possível porque decorre de um sistema altamente complexo, dinâmico e funcional, que abarca componentes psicológicas de ordem volitiva, afetiva e cognitiva, mobilizando e ativando regiões cerebrais, cada qual com a sua função, numa estreita e harmoniosa relação final. Complexa, dinâmica, funcional e organizada porque para cada situação/tarefa são convocados mecanismos/operações/áreas adequados a cada solicitação/necessidade contextualizada. A mente humana revela ainda ser

reciprocamente interdependente e interativa, pois, durante qualquer atividade linguística, a mente ativa naturalmente os níveis fonológico, sintático, semântico lexical e pragmático. Também na decodificação visual de um objeto são mobilizadas várias regiões do cérebro, numa atitude solidária:

- nas regiões occipitotemporais medias, é realizada a análise e síntese das informações visuais para a formação da imagem;
- nas regiões préfrontais em interação com as occipitais, é efetuada uma busca ativa de novas informações e testagem de hipóteses;
- no neocórtex associativo terciário temporoparietal e frontal posteroinferior, particularmente no Hemisfério Esquerdo: é registada a permanência transitória do objeto na memória operacional a curto prazo;
- nas regiões préfrontais em interação com as occipito-temporais: é assinalado o registo a longo prazo no córtex cerebral, facilitado pelo seu processamento inicial no sistema hipocampal. (cf. Damasceno, 2004)

O indivíduo cresce e desenvolve-se na interação com o meio; constrói e organiza as suas representações mentais e age, conscientemente, de acordo com elas, numa constante mediação com o meio e com os outros.

Empiricamente, a memória são as lembranças do passado; consiste também na retenção e capacidade de recuperação de informação, de experiências pessoais e de processos tais como os hábitos, os procedimentos e as aptidões. Pinto (1999: 40) diz que “[q]uando se fala em memória de um modo geral, se entende o mecanismo de registo, consolidação e restituição no tratamento de informações.” Cientificamente, a definição do conceito afigura-se vasta e complexa, abrangendo muitas áreas, cada qual com a sua visão e perspetiva, e apesar de não existir um modelo universalmente aceite do funcionamento da memória, as suas contribuições conjugam-se e solidarizam-se para uma melhor compreensão psicológica e social do indivíduo. Para Ades (s/d: 09-10) a memória

é, basicamente, esta intrusão do passado no presente, seja sob forma de imagens, seja como instruções, implícitas ou explícitas, de como agir. As lembranças podem surgir de forma mais ou menos vivida, espécie e cópia de eventos vividos anteriormente, cópia quase sensorial; podem também aparecer como relatos, histórias que contamos para nós

mesmos ou para os outros. Embora as imagens e palavras ocorram agora, sabemos que pertencem a um momento que já não é mais.

O passado manifesta-se, além disso, nas tarefas, nos gestos, nos comportamentos habituais, que executamos sem nos perguntarmos acerca da sua origem, sem a consciência de que provêm de uma experiência anterior. A memória se apoia em sinais deixados no ambiente e no comportamento dos outros indivíduos com os quais interagimos; são palavras ditas ou escritas, são os produtos de nossos atos e dos atos dos outros que podemos reencontrar e que trazem o testemunho de períodos anteriores. No limite, ela é o próprio substrato dos fatos culturais.

Na perspectiva de Helene e Xavier (2003:12) a memória

corresponde ao processo pelo qual experiências anteriores levam à alteração do comportamento.” Estes autores realçam o papel da memória na construção da atenção que “corresponde a um conjunto de processos que leva à seleção ou priorização o processamento de certas categorias de informação, isto é, “atenção” é o termo que refere-se aos mecanismos pelos quais se dá tal seleção.

Para Veiga-Neto (2005: 2) a memória é representação.

No lugar de entender o mundo como uma totalidade, como um todo único por fora de nós, como um tudo no qual estaríamos inseridos por um ato criador, podemos entendê-lo como uma representação. Isso equivale a compreender que aquilo que dizemos sobre o mundo não é, em si o mundo, mas sim o que pensamos e dizemos ser o mundo. Assim como totalidade, realidade e consciência centrada num sujeito-desde-sempre-aí não passam de metanarrativas – e, enquanto tal, construções historicamente localizadas e datadas –, também tudo aquilo que pensamos e dizemos ser um mundo perfaz um conjunto de representações que, articuladas entre si, constituem um poderoso regime de verdade e funcionam como metanarrativas.

Os estudos recentes no âmbito da neurociência apontam para que a construção de memória seja realizada através de um processo distribuído, que ocorre em diferentes partes do cérebro, de codificação coordenada de conexões neuronais. A recuperação do acontecimento memorizado processar-se-á através da ativação do circuito neuronal envolvido no processo de memorização do evento em questão, originando por esta via uma “imagem” cerebral correspondente à que ativou o cérebro aquando da memorização.

Neste sentido, a memória é a lembrança dos acontecimentos passados, influenciando o comportamento no presente e tendo por base a representação da realidade intrínseca a cada indivíduo. A memória está subjacente em todos os processos psicológicos e atividades sociais. De certa forma, podemos afirmar que a memória de cada um espelha e determina, simultaneamente, o que somos: as nossas ideias e concepções, as nossas opções e decisões, as nossas percepções e pensamentos, a rotina e gestos do quotidiano, isto é, toda a nossa existência.

5.1. A multi e interdisciplinaridade conceptual

A memória pode ser estudada sob várias perspetivas, de acordo com as ciências subjacentes; no entanto, Ades (1993: 10) sugere a interdisciplinaridade, um trabalho cooperativo entre áreas do conhecimento, nomeadamente entre três vertentes: biológica, psicológica e social.

A primeira tentará, por um lado, localizar as regiões do sistema nervoso que estão envolvidas no processamento e na manutenção de informações mnémicas, e, por outro, assinalar as mudanças cerebrais e neuroquímicas que acompanham a aquisição da informação. Este estudo tem sido realizado através de um diagnóstico comportamental a doentes com amnésia, pois, memória e afetos andam a par.

A segunda, com a contribuição da ciência cognitiva, assume “as concepções da memória como instância psicológica baseada em *representações*, ou seja, em processamentos que se dão no cérebro, na “mente”, na “cabeça””. (Ades, *idem*)

Este autor considera “muito significativo, para a discussão psicológica do assunto, verificar que as *mesmas* regiões do cérebro podem estar envolvidas na regulação emocional e cognitiva do comportamento, a coincidência anatómica sinalizando uma integração funcional” (Ades, *idem*). Embora haja autores como Sousa e Da Silva (1993) que sustentam a psicofísica da memória, segundo a qual a memória é composta de imagens ou cópias preservadas de percepções prévias, outros há que não partilham desta posição, tal como Tulving (1989), que rejeita a doutrina implícita da concordância, para a qual o desempenho explícito de uma pessoa, suas cognições e sua experiência consciente correm em estreito paralelismo.

A terceira, relaciona a memória do indivíduo na sua individualidade, com as suas experiências e vivências, no seu dia-a-dia.

Segundo Rotrou (1993), há três tipos de memória: a genética, a cultural (usos e costumes, o que foi adquirido em contexto social) e a transacional que são as informações que foram acumuladas ao longo da vida.

O conceito de memória social tem vindo a impor-se nas ciências sociais desde o início do século XX cujo objeto de estudo inicial foi analisar os fenómenos relacionados com a memória, propondo o estudo científico dos processos sociais que determinam a memória dos grupos e da sociedade.

Neste âmbito, Barone (2005: 179) interessa-se pelo que chama *modos de memória*, definindo-as

como o conjunto de características fundadoras do comportamento cotidiano que está associado à temporalidade social; modos de viver o tempo; características de velocidade sociocorporal no contexto da coletividade; determinação da finalidade e vivências dos ritmos socioculturais; práticas e representações das finalidades técnicas ou vitais, práticas e representações das funções sociais.

Para este autor, a memória não é apenas um instrumental cognitivo do sujeito, para representar e classificar o mundo, mas “compreende, sobretudo, o conjunto de elementos socio corporais construídos e disseminados em sociedade – fatores de reprodução e transformação social” (idem). A educação e a escola são, naturalmente, fatores de socialização indispensáveis ao indivíduo. Estão ambas patentes nos modos de comunicação e na memória da sociedade, manifestando-se através de duas formas de viver a temporalidade no dia-a-dia. Enquanto a educação assegura a adaptação do indivíduo ao mundo, a escola procura a reflexão sobre o mundo.

Smolka (2000: 186) estuda a memória numa perspetiva histórico-cultural, e, neste sentido, estudar a memória no homem é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação de cultura. Este autor faz uma investigação exaustiva sobre o conceito, aprofundando várias perspetivas e domínios. Neste âmbito, apresenta também o discurso como memória, sublinhando que

[e]studos sobre memória têm nos mostrado que o discurso constitui lembranças e esquecimentos, que ele organiza e mesmo institui recordações, que ele se torna um locus da recordação partilhada – ao mesmo tempo para si e para o outro – locus portanto, das esferas pública e privada. Sob os mais diversos pontos de vista, a linguagem é vista como o processo mais fundamental na socialização da memória. A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar à imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história (Smolka, 2000:187).

Na verdade, se por um lado a palavra remete para todo o tipo de imagens, por outro, cria, organiza, estabelece relações e formas de ação. Então, através da análise do discurso “que constitui e estabiliza modos de ação e de elaboração mental, como práticas inscritas e instituídas na cultura” (Smolka: 2000: 189), é possível caracterizar o indivíduo adulto numa perspectiva histórico-cultural e explicar desta forma o seu perfil de desempenho em contexto escolar. Da mesma forma que

nos preocupamos em compreender como a palavra vai forjando e transformando a memória, ou seja, como a memória (dita) psicológica vai se constituindo e se organizando no e pelo discurso, podemos também problematizar como a memória vai se inscrevendo na palavra, como as práticas vão se inscrevendo no discurso, como aquilo se tornou objeto da fala e da emoção humana perdura ou se esvai. (idem)

Também o tempo marca duplamente a sociedade, através de uma vertente que entende o tempo criado para a organização e a produção, identificado com a ciência, isto é, “tempo físico, quantitativo, abstrato, homogêneo, cenário anódino da organização produtiva” (idem); e através de outra que assinala “o tempo orgânico dos humores do corpo, dos acontecimentos cíclicos da natureza, das marcas do envelhecimento, do tempo psicológico, dos traços individuais que sobrevivem aos indivíduos e se reproduzem de uma geração a outra. Enfim, tempo qualitativo da duração, da subjetividade, da exteriorização e qualidades interiores” (idem).

Assente nestes pressupostos, Barone realizou um estudo, em escolas do Ensino Básico, da zona de Lisboa, que trata das questões de comunicação, da temporalidade e da memória quotidiana cujos resultados sugerem que “os modos de memória não

existem em forma pura, mas variam a partir de um jogo de interação entre a memória-lembrança e a memória-hábito.” (Barone, 2005: 193)

6. Processamento da memória

Responder ao quando e como funciona a memória é o objetivo de inúmeros estudiosos.

Ades (s/d:10) explica que o funcionamento da memória

foi descrito a partir de uma decomposição em sub-processos ou módulos cada qual responsável por uma tarefa específica e passível de ser estudado por conta própria. Ela foi definida e estudada a partir de abordagens diferentes de acordo com as opções e os departamentos de que se originam os pesquisadores: seja como processo de comportamento, seja como fenômeno neurobiológico, seja como componente da interação social, seja como cultura ou história, seja ainda como uma estratégia de adaptação ao meio natural.

Rolnik (2005: 149) esclarece que

os neurónios exercem a sua atividade disparando potenciais de ação, que são variações de voltagem decorrentes de correntes elétricas que percorrem sua membrana, em resposta aos estímulos. Chegando ao final do prolongamento do neurónio (axónio), a informação veiculada pela corrente é transmitida a outro neurónio através da sinapse. Desse modo, as informações são processadas e armazenadas em nosso cérebro pelos neurónios.

Sabe-se que a memória é um órgão complexo por natureza, constituído pelos neurónios que, embora diferentes em forma e tamanho, têm características comuns. A estrutura do neurónio é composta por um corpo celular que contém o núcleo e o citoplasma e pelos axónios e dendritos. Também é do conhecimento geral que o cérebro do homem possui dois hemisférios – o direito e o esquerdo – ligados pelo corpo caloso que garante a integração entre as diferentes zonas de cada um dos hemisférios. O seu funcionamento é ainda um domínio a explorar que, com a evolução tecnológica, tende gradualmente a expandir-se e a aprofundar-se. Embora cada hemisfério apresente

funções diferentes⁵⁰, elas são flexíveis e variáveis de indivíduo para indivíduo. No entanto, as funções específicas localizam-se nos quatro lobos cerebrais: occipitais (relacionam-se com a percepção e o tratamento das informações visuais), parietais (tratam as informações sensitivas), temporais (responsáveis pelas informações audioverbais) e frontais (geradores de decisões, ações e capacidade de abstração).

Embora se queira compreender o funcionamento da memória, muito pouco se sabe ainda. A nível biológico e funcional, verifica-se que o lobo temporal manifesta uma relevante relação com a memória no que diz respeito à função de armazenamento de acontecimentos passados. O neocortex temporal parece relacionar-se com a memória de longo prazo e na região do hipocampo, as estruturas corticais que o circundam e as vias que ligam estas estruturas com outras partes do cérebro parecem exercer a função da memória para factos e eventos. O hipocampo está ligado com as relações espaciais, com a seleção de localização para o armazenamento de acontecimentos, com o reconhecimento de novidades. Os estímulos sensoriais oriundos do meio exterior, tais como o cheiro, o sabor, a visualização o som e o tato de objetos são transformados em sinais elétricos que ativam um circuito na amígdala que está relacionada com a memória. Pinto (1999: 44) explica que [n]a memória existem diferentes processos de interação permanente entre órgãos dos sentidos que recebem a mensagem, certas zonas que armazenam as impressões, e outras que as analisam e as codificam. Cada órgão desempenha um papel fundamental no processo da memória. Assim dizemos memória visual, memória auditiva, memória olfativa e memória tátil”

Relativamente à diferença entre os géneros, e no que diz respeito ao processamento da memória, Rolnik explica que, perante a realização de uma mesma tarefa, homem e mulher atuam igualmente bem, mas de forma diferente.

Mulheres utilizam mais as partes anteriores do cérebro no processamento da memória e homens têm essa função cognitiva gerida por esquemas mais simples. Para os homens, observa-se maior atenção aos tópicos gerais das informações que está sendo processada, enquanto que para as mulheres, observa-se a exigência de uma elaboração mais detalhada do conteúdo das informações, comparativamente. (Rolnik, 2005: 149)

⁵⁰ O hemisfério direito é mais especializado na gestão do espaço, na criatividade, nas artes plásticas e na afetividade; o hemisfério esquerdo relaciona as atividades verbais, gestuais, e raciocínio lógico.

Podemos então depreender que homem e mulher utilizam estratégias diferentes para desempenhar as mesmas funções cognitivas sem que uma seja melhor ou mais eficiente que a outra e, embora haja instrumentos de análise, testes neuropsicológicos, estes devem ser relacionados com os diferentes níveis socioeconómicos e cultural.

6.1. Memória de curto e longo prazo

Até hoje, tem-se aceite universalmente a existência de dois níveis de memória: memória de curto e longo prazo, no que se refere às relações da memória com o tempo e o espaço. A primeira, também denominada de primária e imediata ou de trabalho, armazena, temporariamente, a informação percebida e a que for gerada no decurso de processos mentais e a segunda, também chamada de secundária ou funcional, declarativa e procedimental, armazena, num período maior de tempo, factos, interações e ideias. O processo de memorização faz-se em dois tempos: a mensagem é recebida e só depois armazenada, primeiro a curto prazo e posteriormente a longo prazo. No entanto, é impossível traçar o limite de ambas.

Destacamos três tipos de memória a curto prazo: a memória espacial, a memória de trabalho e a memória verbal.

- A memória espacial é um armazém de “imagens” cerebrais de eventos passado cuja informação é armazenada de forma codificada segundo um modelo analógico espacialmente distribuído.
- A memória de trabalho é um processador onde se desenrolam as operações mentais; é um controlador responsável pela gestão de toda a atividade cognitiva.
- A memória verbal é um “depósito” fonológico onde a informação é representada num código linguístico particular -palavras e sons-.

A informação no seio da memória de curto prazo é rapidamente esquecida a não ser que seja reativada, através da repetição, para assim se fixar na memória de longo prazo. Para além da curta duração, também é limitada a capacidade no que diz respeito à quantidade de informação a reter ou a processar. Daí ser de novo necessário apelar ao reforço, à repetição e ainda a estratégias como a segmentação da informação segundo uma lógica de informação retida, técnica conhecida por *Chunking* em que o agrupamento de informação é efetuado por associação física – afastamento/junção de

letras/números – e associação cognitiva – agrupamento de letras/números com algum significado.

Por outro lado, há interferências que podem levar ao esquecimento de determinadas informações. A invasão externa de outras informações no decorrer de uma conversação, por exemplo, interfere e até substitui as ideias em discussão. As interferências podem ser de duas naturezas:

as interferências sincrônicas, por concorrência de tarefas na memória do trabalho;

as interferências diacrônicas, por excertos de informação adquirida em instantes diferentes.

A memória a longo prazo armazena a informação do tipo declarativo, factos e acontecimentos, em que cada indivíduo solicita, explicitamente, ao cérebro para que estabeleça uma relação entre um par de estímulos. Destacam-se a memória semântica e a memória episódica.

- A memória semântica é associada a factos descontextualizados e permite a codificação de conhecimento abstrato acerca do mundo.

- A memória episódica é associada à informação referente a um contexto particular, de tempo ou local. É utilizada na memorização de vivências pessoais, como sensações, emoções e associações pessoais relativas a um lugar ou momento particular.

A memória de longo prazo é também procedimental, implícita, pois armazena o conhecimento relativo ao modo de fazer, sem estar relacionada com a evocação consciente de informação. Este tipo de memória é frequentemente de difícil verbalização e de longa duração. Depois de aprender a andar de bicicleta ou de tocar um instrumento nunca mais se esquece.

As propriedades da memória de longa duração são o reconhecimento, que compara o estímulo externo com a informação previamente armazenada na memória; e a recordação, que recupera a informação previamente memorizada sem recurso a estímulos externos, apenas por ativação da mente.

6.2. Memória implícita vs explícita

Em psicologia, memória é a recuperação consciente e intencional de acontecimentos passados. Neste processo, quando se recorda uma informação, está

subjacente a consciência dos conteúdos mentais correntes, enquanto recuperações do passado.

Os vários estudos experimentais e comparativos, isto é, de dissociação, envolvendo pacientes neurológicos, levaram alguns autores⁵¹ a proporem que a memória de um evento prévio influencia o desempenho de uma tarefa, mesmo quando o indivíduo não tem consciência nem intenção de se apoiar nela.

Daí que tenham sido distinguidos dois tipos de memória: a explícita e a implícita, e da seguinte forma: “[a] memória explícita é a lembrança consciente e voluntária de uma informação ou evento, que pode ser declarada, isto é, trazida à mente como uma proposição ou uma imagem” e “[a] memória implícita é a capacidade de adquirir habilidades percepto-motoras ou cognitivas, através da exposição repetida a um estímulo ou atividade” (Bolognani, Gouveia, Brucki, Bueno, 2000: 925). Outra distinção pode ainda ser feita: “as tarefas de memória explícita requerem que o participante recupere informação prévia de uma forma deliberada, enquanto que as tarefas de memória implícita não requerem recuperação intencional de experiências prévias” (Vasconcelos e Albuquerque, 2006: 520), ambas consideradas como memórias de longa duração.



Figura 6. Taxonomia dos sistemas de memória de longa duração (adaptado de Squire e Knowlton, 1990 em Helene e Xavier, 2003: 13)

Por outras palavras, a memória explícita diz respeito à “retenção de experiências sobre fatos e eventos do passado, ou seja, o indivíduo tem acesso consciente ao

⁵¹ Cohen (1984), Squire e Zola-Morgan (1991) e Squire (1992).

conteúdo da informação, e envolve o arquivamento de associações arbitrárias mesmo após uma única experiência”(idem). A memória implícita ocorre quando, na realização de uma tarefa, não há consciência nem intencionalidade. O que Cohen (1984) esclarece é que a aquisição do conhecimento implícito está dependente das sucessivas e repetidas mudanças que se vão operando sempre que o sistema é acionado. O conhecimento é gradualmente adquirido através de experiências múltiplas e vividas repetidamente.

Na verdade, foram realizados estudos que demonstraram “uma ampla evidência de dissociações entre tarefas de recuperação implícita e explícita, tanto em participantes normais como em pacientes amnésicos” (idem), o que levou, consequentemente, pesquisadores a desenvolver e a propor diversas explicações teóricas, tais como (1) a existência de sistemas distintos de memória porque “as lesões cerebrais afectam o sistema de memória de recuperação consciente, deixando intacto o sistema responsável por outras formas de memória, nomeadamente o que está envolvido em tarefas de recuperação implícita.” (Vasconcelos e Albuquerque, 2006: 520). Daí dizer-se que existem vários tipos de memória pois “as funções mnésicas comprometidas e intactas têm sido relacionadas com hipotéticos sistemas de memória, presumivelmente, com bases neuroanatômicas distintas” (idem); (2) a abordagem da transferência apropriada de processamento cujo enfoque é nos processos cognitivos acionados por tarefas de memória explícita ou implícita. Esta abordagem distingue processos dirigidos pelos conceitos (ou conceptuais) e processos dirigidos pelos dados (ou perceptivos).

Os processos *conceptuais* reflectem actividades iniciadas pelo sujeito, como a elaboração e a organização, e os processos *perceptivos* são iniciados e dirigidos pelos dados apresentados como materiais da tarefa a realizar. Tipicamente o que se verifica é que a quase totalidade das tarefas explícitas usadas se baseiam em processos *conceptuais* pois beneficiam sobretudo de uma transferência de natureza semântica em que a apreensão do significado da informação processada potencia o desempenho mnésico. Em contraste, as tarefas implícitas típicas baseiam-se em processos *perceptivos* uma vez que beneficiam sobretudo de uma transferência de natureza perceptiva, em que a recapitulação do processamento das características físicas dos estímulos entre o episódio de estudo e a recuperação determina a eficácia do desempenho mnésico. (idem: 521)

Apesar de já se terem realizados muitos estudos experimentais, os resultados são ainda inconsistentes. De qualquer forma, os autores acima citados concluem, num estudo sobejamente detalhado no artigo que aqui serve de fonte, que “o procedimento aqui utilizado conduziu a uma dissociação entre tarefas de memória implícita e tarefas de memória explícita que favorece claramente a abordagem dos múltiplos sistemas de memória.” (idem: 528)

6.3. Memória operacional

A memória operacional, uma memória de curto prazo, é o armazenamento temporário da informação para a execução de uma variedade de tarefas cognitivas, é como um sistema de capacidade limitada e com múltiplos componentes. Baddeley e Hitch, em 1974, sugeriram que a memória operacional compreenderia uma central executiva sustentada por dois sistemas de suporte responsáveis pelo arquivo temporário e manipulação de informações (uma de natureza visual e temporal e outra fonológica).

Em 2000, Baddeley introduziu um retentor episódico, que corresponderia a um sistema de capacidade limitada no qual a informação evocada da memória de longa duração tornar-se-ia consciente. As áreas em branco representam os componentes atencionais e de retenção temporária de informações, e as áreas em cinza, os sistemas de retenção de longa duração.

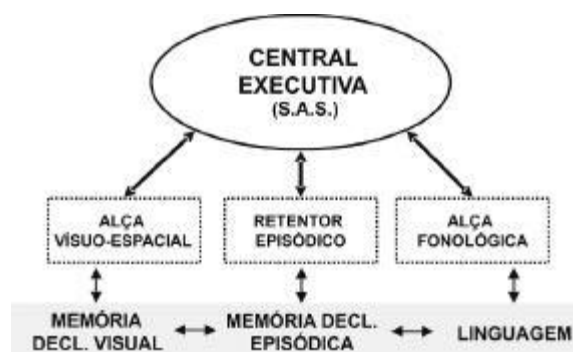


Figura 7. Modelo de memória operacional proposto por Baddeley, (2000). (em Helene e Xavier, 2003).

Nesse caso, a central executiva, não só permitiria a conexão entre os sistemas de suporte e a memória de longo prazo, como também seria responsável pela seleção de estratégias e planos. Os estímulos ambientais específicos ativam os seus esquemas correspondentes; estes, por sua vez, emitem as respostas pré-treinadas. Quando mais de um esquema é ativado, o Sistema Atencional Supervisor (S. A. S.) assume o controle da ação inibindo a atividade de alguns dos esquemas.

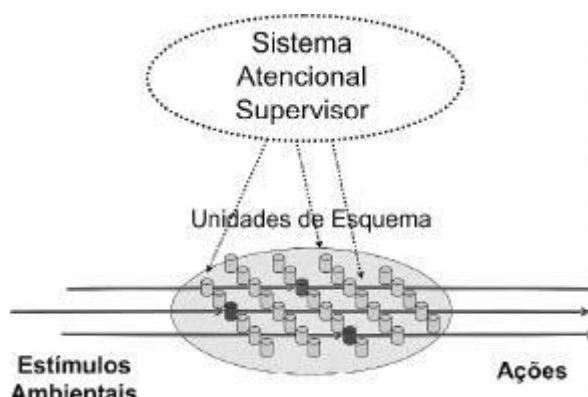


Figura 8. Modelo do controle da ação por ativação de “esquemas” pré-treinados. (Helene e Xavier, 2003: 14)

Parece ser consensual que as ações aprendidas e automatizadas através do treino repetido são guiadas por “esquemas” adquiridos por treino prévio (o mesmo é dizer, a memória implícita) disparados por conjuntos de estímulos ou contextos. Helene e Xavier (2003) exemplificam com o seguinte exemplo: “andar de bicicleta envolve esquemas que ativam sub-rotinas como pedalar, inclinar, virar, equilibrar e brecar. Ao se andar de bicicleta, essas sub-rotinas tornam-se pré-ativadas, um obstáculo à frente seria um estímulo ambiental suficiente para acionar um “esquema” para brecar ou para desviar” (Helene e Xavier, 2003: 14). Helene e Xavier (2000) demonstram que é possível adquirir esquemas ou conhecimento implícito mesmo sem o treino real da atividade. Pode-se então dizer que o sistema atencional supervisor, quando ativado, quer em situações recorrentes, quer em situações novas, seleciona e resolve, assumindo o controle.

Quando se fala de atenção, a questão é: em que nível de processamento de informações ocorre a seleção e como é realizado esse processo?

6.4. Relação entre memória e atenção.

Helene e Xavier (2003) debruçaram-se sobre a importância da memória na construção da atenção. Para estes autores “[m]emória corresponde ao processo pelo qual experiências anteriores levam à alteração do comportamento. Atenção corresponde a um conjunto de processos que leva à seleção ou priorização no processamento de certas categorias de informação; isto é, “atenção” é o termo que refere-se aos mecanismos pelos quais se dá tal seleção.” (idem:12)

Na interação com o meio, o sistema nervoso reage tanto a estímulos exteriores como às suas contingências espaciais e temporais, e destes com as suas respostas, num processo de aprendizagem que leva a alteração no seu funcionamento.

A frequência e a identificação de regularidades na ocorrência desses acontecimentos, fazem com que o indivíduo passe a prever, antecipar e selecionar as informações que vão ser processadas. Deste modo, e consequentemente, desenvolve-se a intencionalidade. O sistema nervoso pode, por um lado, gerar ações que conduzam aos resultados desejados e, por outro, atuar no sentido de selecionar determinado tipo de informação para processamento suplementar, isto é, direcionar a sua atenção.

Para Helene e Xavier (idem), esse processo de “seleção atencional” depende da história biográfica e cultural do sistema selecionador, que envolve, naturalmente, as suas memórias e, portanto, o significado pessoal e emocional dos estímulos e das expectativas geradas sobre o conflito de eventos futuros.

Embora se aponte para dois domínios de processamento, memória e atenção parece ter uma relação de cooperação.

O debate sobre a ocorrência de seleção (1) nos estágios iniciais de processamento, antes do ingresso da informação nos supostos sistemas de capacidade limitada, ou (2) no próprio sistema de capacidade limitada, através da escolha dos estímulos que influenciarão a resposta, enfatiza a existência de dois domínios de processamento. (idem: 17)

Se o primeiro age em paralelo e necessita de pouco ou nenhum esforço consciente, o segundo atua em série, mobilizando esforço e aplicação de recursos de um sistema atencional de capacidade limitada.

No entanto, verifica-se seleção nos estádios iniciais quando o intuito é levar o indivíduo a selecionar um determinado objeto. Parece haver ainda uma filtragem de informações na seleção de ideias, noções, etc., absorvendo apenas aquelas que interessam ao indivíduo e à situação. Essas informações são prioritárias e automáticas para o indivíduo porque decorrem precisamente da sua memória. Da mesma forma, a atenção e o processamento de outros estímulos poderão ganhar maior ou menor interesse de acordo com os interesses de cada um, assim como do contexto e da tarefa desenvolvida.

Há situações inesperadas que envolvem a atenção do indivíduo sem, no entanto, mobilizar o seu controlo consciente, pois, por vezes, é-se confrontado com situações imprevisíveis e até desconcertantes relativamente ao contexto ou ao meio, que podem decorrer em simultâneo sem que uma interfira na outra. Nesta situação, o indivíduo não faz um esforço deliberado em direcionar a atenção, apenas reage ao estímulo. É a chamada atenção automática ou exógena.

Ao contrário da anterior, a atenção controlada ou endógena é mobilizada consciente e voluntariamente pelo indivíduo e requerem recursos de processamento, daí que não sejam compatíveis duas tarefas em simultâneo.

Os mecanismos neurais envolvidos numa e noutra orientação da atenção parecem ser distintos e independentes, embora não se negue a cooperação entre si.

No contexto educativo, é pertinente questionar se a forma como o formador comunica e ensina os formandos reforça ou põe em causa hábitos de memória e de vivência do tempo na nossa sociedade.

A linguística cognitiva é uma ciência ainda recente, do final dos anos 70, que estuda a linguagem enquanto manifestações: de capacidades cognitivas gerais; de organização conceptual; de princípios de categorização; de mecanismos de processamentos e da experiência cultural/social e individual. Assim, esta ciência estuda, por um lado, as características estruturais da categorização linguística (prototipicidade, polisemia, modelos cognitivos, metáfora e imagens mentais); por outro, os princípios funcionais da organização linguística (iconicidade e naturalidade) e ainda, a interface conceptual entre a sintaxe e a semântica, a base pragmática e ligada à experiência da linguagem no uso e na relação entre linguagem e pensamento.

Esta abordagem distingue-se e afasta-se de paradigmas defendidos por outras teorias linguísticas, tais como o estruturalismo e o gerativista, pois, se a primeira compreende a linguagem como um sistema que se basta a si mesma, considerando todo o resto como extralinguístico, a segunda, estuda também a linguagem como um sistema de conhecimento, mas encara a faculdade da linguagem como uma componente autónoma da mente, isto é, entende que o conhecimento da linguagem é independente de outros conhecimentos. Embora a linguística cognitiva e a gramática gerativa estudem a linguagem enquanto sistema de conhecimento, há uma diferença profunda, esta interessa-se pelo conhecimento da linguagem, tomando-a como objeto na relação epistemológica e procura saber como esse conhecimento é adquirido; a linguística cognitiva interessa-se pelo conhecimento através da linguagem, pois, para esta teoria, a linguagem deve ser explicada em termos semânticos e funcionais.

A linguística cognitiva concentra-se no estudo da linguagem e nas funções por estas desempenhadas, por isso, é nesta abordagem que ancoramos o nosso trabalho. Interessa-nos estudar e compreender a linguagem da nossa amostra no seu aspeto funcional, como categorização, e desenvolver uma análise linguística com base na observação do uso linguístico.

Tal como a psicologia cognitiva e a neurociência, a linguística cognitiva assume que a nossa interação com o mundo é mediada por estruturas mentais, mas esta é, por natureza, mais específica, uma vez que se ocupa unicamente da linguagem como um dos meios de conhecimento.

A linguagem é considerada como parte integrante da cognição e em interação com outros sistemas cognitivos como a perceção, a atenção, a memória e o raciocínio. Então,

se a função primária da linguagem é a categorização, então a significação será o fenómeno linguístico primário. E a natureza *enciclopédica* da significação (no sentido de esta se encontrar intimamente associada ao conhecimento do mundo) é uma consequência da função categorizadora da linguagem: se a linguagem serve para categorizar o mundo, então a significação linguística não pode ser dissociada do conhecimento do mundo, e, consequentemente, não se pode postular a existência de um nível de significação que pertence exclusivamente à linguagem distinto do nível em que a significação das formas linguísticas está ligada ao conhecimento do mundo. Por outro

lado, a linguagem, pela sua função categorizadora, não reflecte *objectivamente* a realidade, mas impõe uma estrutura no mundo, interpreta-o e constrói-o; donde a natureza *perspectivante-perspectivadora* da significação linguística. (Silva, 1997: 5)⁵²

Sendo o pensamento expresso em linguagem, tem de haver algo que estruture para que no seu uso haja coerência e coesão de sentido.

7. A categorização, um processo cognitivo.

Os termos conceito e categorização parecem ser similares, no entanto, Lima (2007) esclarece que o termo conceito “é usado para referir-se a uma representação mental de um objeto, ou uma unidade do conhecimento” enquanto categoria “remete à formação da combinação dos significados dos conceitos pelas suas associações, baseada na similaridade entre eles.”

Esclarece ainda que

[o] processo mental da formação do conceito se dá através de uma linha de pensamento que leva à elaboração do conhecimento, passando por um processo de assimilação da informação pelo cérebro, transformando-a. Após essa elaboração mental, baseada no conhecimento prévio do indivíduo, a unidade de informação se transforma em uma unidade conceitual que é representada por um termo, o qual possui um único significado, geralmente expresso por símbolos e palavras, com o objetivo de comunicação. (Lima, idem)

Segundo Thagard e Toombs (2005: 244), os conceitos são representações mentais que, normalmente, correspondem e se referem às classes de coisas no mundo. Murphy (2004: 1) sugere que os conceitos são um tipo de cola mental que ligam as nossas experiências passadas com nossas interações presentes com o mundo, porque eles são conectados entre si na grande estrutura do conhecimento. Já Smith e Medin (1981) afirmaram que, sem os conceitos, a vida mental poderia ser caótica. Na opinião deles, são os conceitos que dão estabilidade ao nosso mundo: eles apreendem a noção de que os objetos ou os eventos são diferentes em determinados aspetos, e, por isso,

⁵² Em <http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm> [Endereço consultado em agosto 2010]

podem ser pensados e utilizados pelo indivíduo conforme o elaborou. Acrescentam ainda que os conceitos são essenciais para a percepção, as lembranças, a expressão e o pensamento sobre objetos e eventos, no mundo.

Categorizar é agrupar entidades (objetos, ideias, ações, etc.) por semelhança. Este é um processo mental habitual do homem, pois no dia-a-dia, e desde muito cedo, em interação com o meio, no decorrer das experiências é inerente a classificação de situações, de atitudes e de ideias cujos objetivos são compreender e conhecer. Essa categorização é realizada em função dos contactos e das vivências de cada indivíduo, como um espelho do meio ambiente e dos contextos em que se situa cultural, social e profissionalmente. A categorização é, desta forma, um processo cognitivo. Segundo Lakoff, e que Lima traduziu (2007),

A maioria de nossas palavras e conceitos designam categorias [...] Categorização não é um processo que deve ser estudado superficialmente. Não há nada mais básico do que a categorização para o nosso pensamento, percepção, ação, e discurso. Cada vez que nós vemos algo como “um tipo” de coisa, por exemplo, uma árvore, nós estamos categorizando.

[...] A compreensão de como categorizamos é o ponto central para a compreensão de como nós pensamos, funcionamos e, conseqüentemente, um ponto central para a compreensão daquilo que nos faz humanos.

Para Gardner (1996: 373), “as categorias têm uma estrutura interna, centrada em protótipos ou estereótipos, e outros exemplares são definidos como mais ou menos periféricos, dependendo do grau em que eles compartilham características cruciais com o protótipo central”.

Lima (2007) considera que houve alterações na concepção deste conceito.

A categorização passou de um processo cognitivo individual a um processo cultural e social de construção da realidade, que organiza conceitos, parcialmente baseado na psicologia do pensamento. A informação perceptiva é fundamental na definição das extensões de uma categoria, porque a categorização não é feita artificialmente, mas, sim, levando-se em conta as informações do mundo a que pertencemos e como respondemos a elas. Na categorização, o reconhecimento das similaridades e diferenças

leva à criação de um conhecimento novo, pelo agrupamento de entidades, de acordo com as similaridades e diferenças observadas.

Na verdade, uma das principais funções da mente é interpretar o significado das informações adquiridas para depois as transformar em conhecimento. Para tal, esta tarefa obedece a uma estrutura devidamente hierarquizada a partir das ideias mais abrangentes, como explica Moreira (1993: 33). Cada indivíduo faz o tratamento das informações e constrói o seu conhecimento através das suas representações e das suas categorizações. No entanto, esta é uma função muito flexível, porque a cada novo conhecimento, em forma de objeto, ideia ou acontecimento, é interligado a outros já adquiridos que poderão ser consolidados ou alterados e reestruturados, num constante processo de adaptação.

7.1. Categorização, prototipicidade e esquematização

A categorização é “o processo mental de identificação, classificação e nomeação de diferentes entidades como membros de uma mesma categoria” (Silva, 1997: 6). Esta categorização linguística é feita através de protótipos que são “exemplares típicos, mais representativos ou, melhor, representações mentais destas entidades” (idem). Consequentemente, as categorias linguísticas apresentam uma estrutura prototípica em que uns membros ou propriedades são mais salientes e outros menos, daí se designarem por prototípicos e periféricos. Recorrendo a exemplos clássicos, por exemplo, no campo semântico de fruta, os membros mais representativos será laranja, maçã, pera e os menos representativos, os periféricos, será tomate, azeitona e coco.

Geeraerts (1988) explica a categorização em termos de prototipicidade por duas razões: de flexibilidade, pois permite a adaptação a vários contextos, e a estabilidade, que proporciona a interação de novas experiências.

Ao lado da categorização e da prototipicidade está a esquematização que organizam todo o processo mental e linguístico.

A esquematização é outro processo implicado na categorização porque permite a generalização ou a abstração. Um esquema é “na abstract characterization that is fully compatible with all the members of the category it defines (so membership is not a matter of degree); it is an integrated structure that embodies the commodality of its

members, which are conceptions of greater specificity and detail that elaborate the schema in contrasting ways” (Langacker, 1987: 371)

Na verdade, estes conceitos de categorização, prototipicidade e esquematização explicam a razão pela qual há palavras que usamos mais que outras: é porque nós categorizamos e hierarquizamos o material linguístico.

Segundo Silva (1997), a categorização linguística é um processo (e um resultado) com duas dimensões: uma semasiológica, que diz respeito à definição e à estrutura interna das categorias; e outra onomasiológica (ou vertical), que diz respeito à escolha entre categorias alternativas. Há estudos psicolinguísticos sobre hierarquias lexicais (cf., por exemplo, Rosch *et al.*, 1976) que demonstraram que:

- a) existe um nível de hierarquização lexical cognitivamente mais saliente, o chamado *nível básico* que se identifica e se adquire em primeiro lugar, funcionalmente são as mais aplicadas e linguisticamente são expressas por termos morfológicamente curtos e simples;
- b) se verificaram i) correlações entre protótipos e categorias básicas; ii) relações de inclusão parcial e sobreposições entre os elementos de uma hierarquia; iii) lacunas e percursos hierárquicos alternativos; iv) competições lexicais; v) e funções cognitivas específicas das categorias super ordenadas e das categorias subordinadas.

Silva (*idem*) afirma que a escolha de determinada forma lexical para nomear determinado referente, em detrimento de outras, igualmente aplicáveis, tem a ver, simultaneamente com:

- 1. a prototipicidade semasiológica desse referente, no campo de aplicação dessa forma,
- 2. a saliência onomasiológica dessa forma, como categoria para nomear esse referente;
- 3. e fatores contextuais, de natureza pragmática ou sociolinguística.

O mesmo é dizer que a nomeação é determinada pelas características semasiológicas e onomasiológicas dos itens envolvidos e por fatores contextuais. Assim se explica a propensão e o privilégio de determinado campo lexical em detrimento de outro nos nossos alunos adultos.

Estas conclusões levam-nos, hoje, a entendermos e a reconhecermos a importância do meio sociocultural no desenvolvimento humano e compreendermos a sua estreita ligação com a aquisição e a aprendizagem, dois conceitos distintos que operam juntos, num ajuste e reformulação constantes.

8. A escolarização de adultos, promotora de mudanças

Os estudos comparativos entre indivíduos têm sido recorrentes e, de certa forma, consentâneos e esclarecedores, no âmbito da psicologia sobre o desenvolvimento do pensamento humano, no entanto, a relação entre a escolarização e o funcionamento cognitivo tem gerado conclusões divergentes. Por um lado, a escolarização tem sido considerada “um divisor de águas” (Moura, 2000: 2) que reúne sujeitos com modos de funcionamento cognitivo distintos e, por outro, a influência da escolarização tem sido rejeitada, pressupondo a não existência de diferenças essenciais entre os indivíduos com ou sem escolarização. Partindo da concepção que o meio influencia o pensamento, e por isso a linguagem, poder-se-á partir do pressuposto que o psiquismo é individual, é singular, pois resulta, inequivocamente, das interações que o indivíduo opera com o seu meio. Porém, isso não implica considerar que os indivíduos escolarizados possuam um funcionamento cognitivo superior aos dos outros, dado que a influência da escolarização incide sobre aspetos específicos do funcionamento cognitivo e não sobre o funcionamento cognitivo global. Não podemos, por isso, num processo linear de desenvolvimento, conceber que o indivíduo com maior grau de escolarização seja superior em termos cognitivos (Oliveira, 1996).

No âmbito da psicologia cognitiva, Vygotsky é, sem dúvida, uma referência no estudo de formação de conceitos. Para este autor, a formação de conceitos inicia-se na infância, consolidando-se na adolescência através de um percurso longo rumo ao pensamento conceitual. Só quando a palavra for um meio descontextualizado, de generalização e de abstração, é que o processo terá atingido o estágio dos conceitos propriamente ditos. Vygotsky (1993) considera 3 estádios básicos nesta trajetória de desenvolvimento:

1. O estágio do sincretismo ou dos amontoados sincréticos, onde a criança agrupa os objetos de forma desorganizada;

2. O estágio de formação de complexos ou pensamento por complexos, em que os objetos são agrupados pelas crianças de acordo com as suas características visíveis, concretas e factuais (cores, nomes de famílias...);
3. O estágio dos conceitos potenciais, aquele que leva à formação dos conceitos propriamente ditos: a criança agrupa os objetos segundo um único atributo.

O autor salienta que, nesta última fase, os conceitos são apenas precursores, uma vez que a palavra ainda não atingiu a abstração final.

Vygotsky quis ainda ir mais longe e estudou o desenvolvimento dos conceitos apreendidos pelas crianças na escola – os científicos – e comparou-os com o desenvolvimento dos conceitos apreendidos por meio de experiências do quotidiano. Que relação existiria entre ambos? Os conceitos científicos (generalizações de generalizações) e os conceitos do quotidiano (diretamente ligados aos objetos concretos do mundo) têm origens distintas, interagem ao longo do desenvolvimento do indivíduo de modo complexo, acabando por se encontrar.

O domínio dos conceitos científicos possibilita um tipo de pensamento desvinculado dos objectos concretos e das experiências práticas, abstraído do contexto real imediato, que se caracteriza por uma atitude mediada em relação aos objetos concretos, a partir das relações hierárquicas dos conceitos. (Moura, 2000: 6)

Voltando à nossa questão, que influência traz a escolarização no funcionamento cognitivo? Oliveira (1999) divulga algumas investigações que neste campo foram realizadas, primeiro por Vygotsky, Luria e Lontiev, depois por Scribner e Cole, por Tulviste e ainda por ela própria. Estes autores levaram a cabo estudos comparativos, nomeadamente entre analfabetos e escolarizados, o que os levou a considerar que a alfabetização e a escolarização são dois processos distintos no que diz respeito às consequências cognitivas. Scribner e Cole (1981) consideraram que tanto a alfabetização como a escolarização devem ser analisadas a partir das atividades e pesquisas sociais que sustentam as competências práticas, isto é, contextualizadas, porque as influências cognitivas da alfabetização estão diretamente relacionadas com o tipo de atividade em que a leitura e a escrita estão subjacentes.

Tulviste (1991), partindo das premissas de Vygotsky, num estudo com camponeses de Kirghizia e crianças Nganassans, pôde constatar que os sujeitos não escolarizados não possuíam competências para resolver problemas silogísticos, isto é,

relacionados com o raciocínio dedutivo. É que, segundo ele, os sujeitos afastados da escola perdem essas competências por falta de estímulos. Em contrapartida, pôde verificar que os sujeitos escolarizados resolviam os problemas, socorrendo-se e apoiando-se em explicações e justificações teóricas. Assim, conclui que a escolarização promove um novo modo de funcionamento cognitivo, mas a ausência de expectativas e estímulo pode levar à perda dessa aprendizagem.

Oliveira (1999) estudou a eventual relação de influência do processo de escolarização nos modos organização conceitual de jovens e adultos. Partiu do pressuposto que os indivíduos com maior escolarização (que apresentam um modo descontextualizado de pensamento) operariam com uma organização conceitual de natureza mais estável, internamente mais consistente e mais complexa, uma vez que o pensamento estará desvinculado das vivências reais e concretas. Porém, o que constatou foi que a organização da mente é aberta à interação social e sujeita a transformações ao longo da vida.

Uns e outros reforçam e/ou adquirem conhecimentos novos, no entanto, o modo como o fez até à data influencia, e por vezes determina, a forma de operacionalizar nas situações seguintes.

Que operacionalizamos de forma diferente não há dúvidas. Que aprendemos em qualquer idade também não. Então, o certo é ir ao encontro do tipo de operacionalização individual e apoiarmo-nos nas aquisições já realizadas para, a partir delas propor novos conhecimentos.

8.1. (Re)Estruturação do pensamento crítico

Segundo as premissas do governo de Sócrates, voltar à escola em adulto é uma tentativa de certificação dos conhecimentos adquiridos ao longo de uma vida, mas este processo envolve outras dimensões que deverão ser consideradas e ponderadas pelos intervenientes ativos no terreno da Educação e formação de Adultos. A escola é sobretudo auxiliar o cidadão a tornar-se um indivíduo crítico e interventivo na sociedade; é munir o sujeito aprendiz de capacidades para lidar com conceitos, para argumentar, para resolver problemas que se colocam reiteradamente pela vida fora. A escola de adultos é um lugar de mediação cultural em que os formadores têm por tarefa assegurar meios de aquisição de conceitos científicos e o desenvolvimento de

capacidades cognitivas e operativas, eminentemente interligadas e indissociáveis. É ainda desenvolver no(s) seu(s) formando(s) a capacidade de aprender, recorrendo a metodologias oportunas e procedimentos sistemáticos que aumentam sucessivamente a autoestima e o prazer de aprender.

Para Morin é absolutamente necessário desenvolver uma inteligência geral que saiba discriminar o contexto, o global, o multidimensional e ainda a interação complexa dos elementos:

o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar de problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular. [...] Dessa maneira, há correlação entre a mobilidade dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral. (Morin, 2000: 39)

Como tal, é urgente que os formadores aprofundem modos de aprender e de ensinar para preparar os seus formandos a pensar com o intuito de verem as atividades cognitivas convertidas em conhecimento, pois a tarefa principal do professor é a mediação. Entre o aluno e o conhecimento, cabe ao docente possibilitar e facilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas, ponderando as suas experiências e vivências enquanto organizadoras de aprendizagem. Com efeito, Vygotsky considera que a aprendizagem é uma articulação de processos internos e externos, visando a interligação de signos culturais pelo indivíduo – o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos ativos. Daí que a educação e o ensino sejam indispensáveis a qualquer pessoa porque eles “constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os factores socioculturais e as condições internas dos indivíduos” (Libâneo, 2004: 6).

Assim, surgem-nos duas questões: o que fazer e como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos formandos, ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais, nomeadamente na aprendizagem das línguas estrangeiras?

Depois de alguns trabalhos desenvolvidos no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, Davydov (1988:54) apresenta as seguintes conclusões:

1. a educação e o ensino de qualquer pessoa é, por e simplesmente, a apropriação e a reprodução das capacidades obtidas histórica e socialmente, isto é, na interação com a sociedade;
2. a educação e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental humano;
3. a apropriação e o desenvolvimento não atuam separadamente – correlacionam-se como a forma e o conteúdo de um único processo de desenvolvimento mental.

Então, no nosso ponto de vista, passa, irredutivelmente, por um ensino de mediação. Perante as necessidades e as expectativas dos formandos, previamente diagnosticadas, deverá sugerir-se uma operacionalização por tarefas, uma vez que se trata de indivíduos que são essencialmente práticos; um processo que estimule e ative os conhecimentos já adquiridos, transformando-os, cumulativamente, em saberes teóricos e pragmáticos, como adiante iremos especificar.

Importa, portanto, descrever, analisar e sistematizar uma metodologia adequada ao perfil dos aprendentes adultos em estudo.

9. Intercompreensão, de uma prática natural a um conceito sistematizado.

Tal como o afirmou Chavagne (2009: 1) o conceito de intercompreensão é uma prática ancestral e um fenómeno novo. Ou seja, não é uma inovação de hoje, não é um conceito novo, parece antes ser uma prática e experiência utilizada desde sempre por muitos cidadãos no seu quotidiano, de forma natural e espontânea, no decorrer de contactos exolingues. Cassen (2008) relata a sua própria experiência, em criança, em relação à sua convivência entre o chamado “patois”, uma variedade de “gascon”, e o francês, dizendo que “chacun comprenait l’autre, y compris dans ce qui n’avait pas d’équivalent dans sa propre langue”(2008: 14), explicando este fenómeno da seguinte forma:

c’est que les langues constituent chacune un univers, et que la forme optimale de l’un dans le parler de l’autre, pas non plus la traduction – si fidèle qu’elle soit –, encore moins l’adoption commune d’une langue tierce, mais bien l’intercompréhension fondée sur une connaissance “passive” réciproque, que ce soit à l’oral ou à l’écrit. (idem)

Tal como o autor sublinha, esta passividade é apenas aparente porque “[i]l n’y a rien de moins passif que l’entrée dans la logique intime d’une autre langue afin de se l’approprier et de s’y mouler” (idem).

Também Blanche-Benveniste lembra que na época dos descobrimentos os navegadores, portugueses e espanhóis, italianos e franceses “avaient des méthodes à eux pour dominer les langues romanes” (Blanche-Benveniste, 2008: 33) de forma a assegurar as suas necessidades económicas e sociais. A assiduidade do contacto oral desenvolveu necessariamente estratégias e competências:

ils étaient entraînés à comprendre des dialectes voisins du leur, qui se différenciaient souvent par quelques particularités aisément maîtrisables. De proche en proche, à condition de prendre son temps, un voyageur pouvait se familiariser avec tout un ensemble de dialectes, au point de parvenir à comprendre ceux de territoires très éloignés. L’intercompréhension orale pouvait se faire de proche en proche entre de grands ensembles de parlers dialectaux apparentés. (Blanche-Benveniste, idem)

Inconscientemente, seguindo a intuição, recorrendo à imitação, aproximando o léxico ao do interlocutor, tendo por base e apoio a língua materna, os navegadores conseguiam comunicar e entender-se no que era essencial e primário.

É também sabido que, desde as primeiras feiras de Troyes na Champagne, clientes e comerciantes vindos de toda Europa falavam cada um na sua língua e entendiam-se. Nestas situações os indivíduos e as línguas encontram-se numa situação de igualdade e de reciprocidade e juntos co constroem o sentido, negoceiam e ajustam estratégias num esforço conjunto, numa lógica de rentabilidade.

Aliás, esta é a realidade de inúmeras famílias migrantes em que, em casa, paralelamente, os pais falam na sua língua materna e os filhos a língua do país de residência. É no contacto diário, no trabalho ou nas interações inerentes à vida quotidiana que os migrantes aprendem gradualmente a comunicar na língua do país de acolhimento. Comparativamente e a título de exemplo, em Portugal, são também os inúmeros estrangeiros, nomeadamente de leste, entre outros, que nos últimos anos escolheram o nosso país para viver ou trabalhar e aqui aprenderam o português através das sucessivas interações diárias no sentido de satisfazer as suas necessidades mais

imediatas. Da mesma forma, como comunicam os camionistas que atravessam a Europa de lés-a-lés, nas empresas transportadoras, normalmente com baixo nível de escolaridade? E ainda, como comunicam os turistas que partem à descoberta de outros mundos? Apesar de não dominarem a língua do país de destino, conseguem interpretar facilmente as informações sugeridas em cartazes, em prospectos e informações sobre itinerários e horário de visitas, transportes e outros, e interação. Inevitavelmente, numa atitude comparativa, apoiam-se no léxico transparente, nas famílias de palavras, nos contextos e conhecimento e hábitos da rotina diária. Ora, a intercompreensão tem sido uma prática habitual e natural. Daí, Janin definir a intercompreensão como uma “pratique du quotidien” (Janin, 2008:18).

Em qualquer dos casos acima apontados, o conhecimento ou o domínio da língua é parcial. A aquisição de uma língua estrangeira em meio natural não é total, isto é, os indivíduos não desenvolvem similarmente todas as competências. A ordem é correspondente às necessidades de cada um, sendo que a compreensão e a expressão orais são, naturalmente, as mais urgentes; a compreensão e a expressão escritas são lhes posteriores e em dimensões diferentes. Acreditamos que as características que subjazem a esta apropriação natural podem ser sistematizadas e postas ao serviço da educação plurilingue e da didática das línguas estrangeiras. Numa análise diacrónica, constatamos que este processo é hoje simplesmente materializado num conceito

9.1. Um conceito-base na educação plurilingue e pluricultural

No domínio da investigação científica, a intercompreensão surgiu na década de 1990, fruto do desenvolvimento de teorias no campo da Linguística Contrastiva, da Análise do Discurso e da Didática das Línguas “orientada para a promoção da capacidade de aprender línguas de modo transversal, rentabilizando e articulando competências para a construção de uma competência plurilingue” (Andrade *et al.*, 2007: 22). Janin considera que

l’intercompréhension n’est pas qu’une méthode pédagogique : c’est aussi une approche, une stratégie qui prend tout son sens quand elle fait partie d’une politique linguistique explicite et qu’elle est combinée à d’autres instruments de politique linguistique. (Janin, 2008: 23)

A intercompreensão é um termo estreitamente ligado ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo, práticas que se pretendem desenvolver nos cidadãos europeus, pois a diversidade linguística e cultural, de costumes e opiniões, é apanágio de muitas instituições nacionais e internacionais como a ONU, a UNESCO, o Conselho de Europa e a União Europeia. Neste sentido, o objetivo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue (QECR, 2001: 24).

Ainda assim, e paralelamente a estas disposições, assistimos à imposição, à uniformização do uso do inglês como uma língua de unificação, perdendo-se a genuinidade de cada povo, a humildade e a disponibilidade para ir ao encontro do Outro. Daí considerar-se que

la diffusion généralisée des pratiques linguistiques et didactiques IC est un instrument efficace dans le contexte de la défense de la diversité culturelle et linguistique des européens, et constitue une alternative cohérente face à ceux qui soutiennent l'utilisation généralisée de l'anglais comme une *lingua franca*. (Capucho, 2010c:100)

A base do plurilinguismo assenta numa atitude de respeito e equidade porque a aprendizagem parcial e transversal das línguas predispõe o indivíduo à escuta, à aproximação do sentido, à descoberta do seu interlocutor, evitando o bloqueio e garantindo o respeito mútuo. Na base da comunicação está o esforço individual para ir ao encontro do outro, para assegurar o entendimento de ambas as partes, adaptando-se, aplicando-se para aceder ao sentido e co construir as interações. Vivendo num mundo onde se luta pelo direito à diferença, onde se aprende a ser tolerante, solidário e respeitador, é natural que estas atitudes se prolonguem e ampliem também no contacto entre línguas diferentes. Parece-nos ser um processo indissociável. É neste âmbito que o papel da intercompreensão é fundamental porque “elle contribue à un traitement égal

des locuteurs des différentes langues (Grin, 2008: 101). Grin sustenta a ideia de Piron (1998)

l'intercompréhension s'inscrit pleinement dans la logique des Droits de l'Homme, car elle traite les locuteurs de différentes langues de manière sensible plus égale que ce n'est le cas dans la pratique actuelle de 'Union Européenne, dans laquelle certains droits fondamentaux sont, à travers l'usage linguistique, déniés à une vaste majorité de citoyens (Grin, 2008: 106)

No processo de intercompreensão “le but est que chacun puisse ”rester dans son code” tout en comprenant celui de son interlocuteur” (Matthey, 2008: 114) e como tal, são muitas as condições que lhe estão inerentes: os locutores acomodam-se, adaptam-se, colaboram e negociam os sentidos e as formas, não só através da palavra, mas também por intermédio de gestos e posturas. Experimentando, ora convergindo, ora contrastando, juntos co constroem o sentido. A posição é de igualdade e reciprocidade. A interação é convivial e harmoniosa, pois o esforço é de ambos, sendo apreciado e motivador para ambos. Resultado deste esforço comum, resulta muitas vezes uma mistura de línguas, a que Matthey chama de “hybridation conversational”. (cf. Matthey, 2008: 119).

A intercompreensão perfilha os objetivos políticos da União Europeia, no que diz respeito à preocupação com o estabelecimento de uma identidade social que, respeitando a diversidade das identidades nacionais, se assume como uma identidade europeia. De facto, ser-se cidadão europeu significa participar num espaço de identificações comuns ao mesmo tempo que são valorizadas as diversas pertenças nacionais e sociolinguísticas. A intercompreensão é hoje considerada como uma solução para responder às preocupações do Conselho da Europa, e como tal, na escola, naturalmente pluricultural, é imperativo adotar uma atitude e uma didática intercultural para fazer face à evolução social e tecnológica, assim como às necessidades das populações multiculturais. Trata-se, na verdade, de defender os valores humanos, sociais, culturais, religiosos e morais que estão na base da construção de uma sociedade livre e justa.

9.1.1. Contribuições para o desenvolvimento de um conceito ao serviço das línguas.

Enquanto processo, enquadrado numa metodologia de ensino de línguas, é uma noção que conhece uma evolução significativa e progressiva. As primeiras referências a esta conceção datam dos finais do século XX. Dabène, em 1975, publicou um artigo sob o título: “L’enseignement de l’espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines” e em 1983, foi realizado um colóquio organizado pelo CIEP de Sèvres: “[a]veva per obiettivo quello di aiutare a sviluppare “ intercomunicazione linguística e l’intercomunicazione culturale” . André Reboullet ne ha fornito un resoconto in “ Le Français dans le Monde”ⁱ [...]” (Tost, 2005:17).

A primeira ocorrência do conceito em bibliografia é de Marie-Christine Pouder, em 1990; a primeira ocorrência em texto é de Maurice Tournier, em 1992, que o emprega não no sentido didático das línguas, mas numa dimensão social. Posteriormente, o conceito dá entrada no Dictionnaire de Cuq (2003: 136): “L’intercompréhension est un processus mis en œuvre à partir de l’usage pour chacun de sa propre langue”.

Em Portugal, o conceito aparece, em 1990, com Clara Tavares, resultante da necessidade de dar um título à revista que criou na sua instituição (ESES) (cf. Tavares, 2007). O conceito decorre das noções de interlíngua, interação, interculturais e intercompreensão que em comum apresentam o prefixo INTER- e que significa relação entre línguas/culturas – uma etapa provisória. Na didática das línguas aparecem muitos conceitos associados: *processos*, *estratégias*, *transfert*, *ação*, *cultura*, *compreensão*, *comunicação*. Tavares agrupou-os num só conceito que ilustra esta construção de conhecimento numa perspetiva ativa entre línguas e culturas/nacionalidades diferentes. O conceito aparece com a evolução do ensino das línguas estrangeiras aos adultos e tem conhecido um constante aperfeiçoamento e maturidade, encontrando-se hoje no centro das correntes mais inovadoras.

Se, por um lado, a noção se revela rica, por outro, também se mostra complexa, pois relaciona duas dimensões indissociáveis: “uma dimensão política e ideológica, de valorização do outro e do contexto europeu, e uma outra dimensão metodológica e estratégica, de valorização do sujeito na sua capacidade de tratamento da linguagem verbal e da comunicação intercultural” (Andrade *et al.*, 2007: 22).

A complexidade e a riqueza do conceito podem constatar-se na proliferação de definições que, antes de ser uma barreira, traduz o seu carácter multidimensional. Jamet (2010: 9) analisou as diferentes definições dadas pelos membros da Redinter e realçou as convergências, as complementaridades e até as contradições que o conceito abarca. Ainda assim, “[d]iversas definições de intercompreensão foram formuladas em publicações, nos últimos vinte anos, sem que tenha emergido uma definição estabilizada” (Ollivier, 2010: 47). Nós, destacamos, diacronicamente, apenas algumas contribuições que estão na origem, na evolução e na conceptualização do conceito:

- Hermoso, em 1998 (cf. Melo e Santos 2007), apresenta a intercompreensão como a possibilidade de “hablar cada uno su lengua y entender la de su interlocutor – sobre todo si es de la misma familia lingüística.”
- A intercompreensão é vista como uma “capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas e uma abertura e curiosidade face a novas experiências comunicativas” (Andrade e Moreira, 2002); “uma capacidade importante na construção de uma Europa mais aberta ao diálogo e mais respeitadora das especificidades linguístico-culturais de cada contexto, região ou país, permitindo ultrapassar barreiras e obstáculos” (Andrade e Moreira *et al.*, 2002: 54).
- Santos e Andrade (2004) defendem que a intercompreensão é uma competência dado que o indivíduo mobiliza conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos ou culturais, e aproveita dados novos, que o contexto lhe sugere, para estabelecer a comunicação com o outro cuja língua não domina.
- Para Doyé, (2005: 7) a intercompreensão é uma forma de comunicação “dans laquelle chaque personne s’exprime dans sa propre langue”, é uma abordagem e um objeto de estudo na medida em que inter-relaciona dados linguísticos e não linguísticos em situação de comunicação intercultural.
- Para Chavagne (2006⁵³), a intercompreensão é o facto de, num diálogo, se compreender, a nível oral e escrito, utilizando línguas diferentes, cada um usando a sua.
- Martins (2007: 17) defende que trata-se de uma “alternativa viável na promoção da comunicação interpessoal e intercultural, no estímulo à diversidade linguística e no fomento de uma consciência europeia baseada no respeito à diferença.”

⁵³ Intervenção de 17 de Março de 2006 para a jornada da Sociedade Francesa de Tradução em ESTRÍ, Universidade Católica de Lyon, publicada na revista Traduire nº 210, de setembro de 2006, da Sociedade Francesa dos Tradutores, ISSN : 039-773X.

- Degache (2008), no âmbito do projeto Galanet, vê a intercompreensão como um “concept à multiples facettes” no domínio da investigação em didática das línguas estrangeiras. Reconhece que a intercompreensão mobiliza habilidades em língua, na compreensão oral e escrita, na mediação e na interação. Considera ainda que existem alguns princípios comuns como as “habilités réceptives”, a “dimension plurilingue” e a “compétence stratégique” que é conseguida através de estratégias assentes na analogia, na aproximação, na associação, no transfert, na inferência e nas atividades metalinguísticas.

- Ollivier (2008⁵⁴) diz que os interesses dos diversos projetos europeus, no seio de línguas de uma mesma família⁵⁵, alicerçados na intercompreensão, são “la promotion d’un apprentissage partiel de langues centré sur le développement de la compétence réceptive forte et leur intérêt pour les aspects purement linguistiques de l’intercompréhension.”

O projeto *Eu & I*⁵⁶ é a confirmação de que a intercompreensão pode ser uma mais-valia no acesso à compreensão entre línguas mais afastadas, colocando a importância do não-linguístico no processo de compreensão, mobilizando e articulando estratégias que privilegiam as dimensões extralinguísticas.

Todas estas aceções são importantes, quer ao nível das políticas europeias, quer ao nível da didática das línguas estrangeiras e optar por qualquer uma delas seria decerto redutor. Assim, reagrupando grande parte das definições, Santos e Andrade descrevem a intercompreensão como

o processo de interação (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) entre sujeitos, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, no qual os participantes, conscientes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento, através do recurso ao seu repertório linguístico-comunicativo, discursivo e aquisicional, concretizado pela actualização, em situação, de uma competência Plurilingue que, por sua vez, se alimenta do ocorrido nessa mesma interacção. (Santos e Andrade, 2007: 260)

⁵⁴ Les cahiers de l’Acedle, numero 3, juillet 2008, <http://acedle.u-strasbg.fr>, pp 127-149

⁵⁵ Para as línguas românicas EuRom4, Galatea, Galanet e EuroComRom; para as línguas germânicas, EuroComGem, IGLO e ICE; e EuroComSlav, para as línguas eslavas.

⁵⁶ European Awareness and Intercomprehension (Eu +I), projecto financiado pela Comissão Europeia entre outubro 2003 e Março 2008, como número 110023-CP-1-2003-1-PT-LINGUA-L1

9.2. Etapas na evolução e aplicação da intercompreensão.

Como já dissemos, a intercompreensão consiste na comparação entre línguas tipologicamente aparentadas, favorecendo a compreensão recíproca de dois interlocutores de nacionalidades diferentes, falando cada um a sua língua. Até ao início do século XXI, “les recherches en intercompréhension se sont centrées sur les facteurs linguistiques de la réceptions inter-langues, privilégiant ainsi les processus de compréhension entre langues voisines, notamment dans le cadre des langues romanes” (Capucho e Pelsmaehers, 2008: 75). Enquanto processo, enquadrado numa metodologia de ensino de línguas, é uma noção que conhece uma evolução progressiva e significativa e um método de aprendizagem de línguas “qui repose sur la similitude des langues, sur leur apparentement” (North, 2006: 6), isto é, no seio linguístico: românico, germânico, eslavo, etc.

Apesar de ser um conceito ainda recente na didática das línguas, há autores que marcam a sua evolução através de etapas bem definidas. Castellotti (2007) considera duas etapas no conceito de intercompreensão:

1. uma etapa *minimale* na qual a intercompreensão se realiza entre famílias de Línguas Estrangeiras, através da modelização, aproximação, transfert e mobilização de fontes/recursos/estratégias para além do linguístico,
2. e uma etapa *maximale*, afirmando o interesse do desenvolvimento de uma competência de receção plurilingue e contribuir para a construção de uma educação plurilingue geral e transversal.

A autora atesta que o conceito de intercompreensão se inscreve nas orientações do QECR pelas categorias de receção e de mediação (= tradução), esclarecendo que, na sua opinião, a mediação reagrupa estratégias que refletem a habilidade de desenrasque para aceder ao sentido, tendo poucas informações auxiliares. Acrescenta ainda a importância da interação.

Por seu lado, Capucho (2008: 2-3) faz uma análise diacrónica e reconhece três fases na evolução do conceito e da sua utilização pragmática no ensino das línguas.

1. Na primeira fase, a intercompreensão assenta na receção, especialmente escrita, é a capacidade que qualquer sujeito tem de aceder ao sentido de novos dados verbais através da promoção de estratégias de descodificação, baseadas no

conhecimento que tem da sua língua materna, das línguas já estudadas ou com as quais já contactou:

on cherche à exploiter la proximité linguistique entre les langues romanes ayant comme base leur origine commune, le latin, en essayant de provoquer la mobilisation des relations que l'apprenant est capable d'établir entre sa langue maternelle et la langue-cible, tout en sollicitant le passage éventuel par d'autres langues de la même famille connues du sujet. (Andrade e Araújo e Sá, 2003, CdRom "Apprendre à Lire en Français")

Na conceção de Pomphrey, a "[i]ntercomprehension includes diversification, plurilingualism, multiculturalism, language transfer, codeswitching, language comparisons, comprehension strategies, language learning strategies and much more besides." (Pomphrey, 1999: 84).

São muitos os projetos que surgem no sentido de testar a intercompreensão na aprendizagem de línguas estrangeiras. Pierre Escudé (2007: 39), na apresentação do programa EUROMANIA, afirma que "[j]e suis capable de comprendre un locuteur "étranger" si je conçois des passerelles entre nos langues", sugerindo alguns *facilitateurs* como *le contexte, un décodage culturel et le besoin de communiquer*. Quando refere que "[j]e suis capable de trouver du même dans la langue de l'autre. En retour, l'autre est capable de trouver du même en moi", o autor considera que esta comunicação quase instantânea criou nos locutores as competências de base da *compréhension partagée*.

Desde logo, reconhecemos as vantagens inerentes a esta estratégia de receção: a eficácia de comunicação; a rapidez de aprendizagem; a aquisição de uma estratégia de leitura global e a valorização dos conhecimentos já adquiridos.

2. Numa segunda fase, a intercompreensão assenta na interação entre indivíduos de línguas aparentadas e que se compreendem mutuamente ainda que cada um utilize a sua língua materna.

O conceito evoluiu consideravelmente, pois a sua aplicação favorece o desenvolvimento de competências em várias línguas, da mesma família, sem exclusão a

priori, valorizando., simultaneamente a língua materna, pois esta funciona como referência e ponte para aceder às outras línguas.

Foram formadas várias equipas de trabalho e pesquisa através da intercolaboração de dezenas de universidades europeias para conceberem materiais didáticos e pedagógicos. Exemplo desse esforço são os projetos como GALATEA e GALANET. Neste âmbito, Encarnación Carrasco Perea (2007: 109), refere que “l’intercompréhension apparaît comme l’une des instanciations possibles de la compétence plurilingue, l’approche d’intercompréhension entre langues parentes (romanes) qui est la nôtre, (...) participe d’autant plus à la didactique du plurilinguisme qu’elle est plurielle (...) et qu’elle contribue à la construction et/ou au développement de la compétence plurilingue.”

Arlette Séré (2007: 137) considera que

Galanet oblige les apprenants à opéré au moins trois niveaux de décentration de la notion de langue et d’apprentissage des langues : 1) une décentration de l’objet d’apprentissage qui n’est plus focalisé sur une seule langue mais sur plusieurs, 2) une décentration du rapport à l’objectif d’apprentissage, déplaçant la priorité accordée aux processus de production à ceux de compréhension, 3) une triple décentration méthodologique quant à: (i) l’écrit qui devient le support essentiel de l’apprentissage, (ii) l’utilisation massive de genres électroniques à fonction purement communicative où prédomine le registre conversationnel, et, finalement (iii) les rôles didactiques, profondément modifiés, où les pairs, locuteurs natifs acquièrent un statut de référents de la compétence linguistique dans les interactions dans les *chats* et les *forums*.

3. Numa terceira fase, o conceito ultrapassa as fronteiras vizinhas e estende-se às línguas mais distantes. É a interação para além das línguas vizinhas. Neste processo, há outros fatores que se revelam indispensáveis: o conhecimento de costumes e rituais; de aspetos comuns às diferentes línguas e culturas; a valorização de competências parciais e a mobilização de saberes múltiplos e pluridimensionais.

Sónia Alves, (2007) refere que, segundo Shopov *et al.* (2003), a intercompreensão é ativada em contextos multilingues, nos quais os falantes produzem discurso nas suas línguas maternas, ou em línguas-ponte, e compreendem os outros em línguas diferentes; assim, a investigadora prevê a universalidade da competência de

recepção dos falantes. Acrescenta que, segundo Capucho e Cox (2004), o conceito de intercompreensão é entendido como o desenvolvimento da capacidade de co construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação concreta.

9.3. Intercompreensão, um processo numa competência discursiva

Capucho tem dedicado, neste últimos anos, grande parte da sua investigação à fundamentação teórica do conceito. A autora apresenta a intercompreensão, como um “transfert linguístico entre línguas da mesma família”, um “transfert de estratégias no quadro do processo interpretativo geral que está na base de toda a actividade comunicativa”. Em 2002⁵⁷, Capucho define o conceito de intercompreensão como “the capacity to understand or to be understood in a unknown language, by means of different communicative modes or strategies (verbal and non-verbal)”, desenvolvendo-o e apresentando-o como um processo de construção de sentido: a intercompreensão é “o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação de comunicativa concreta” (Capucho, 2004:86).

É um procedimento que assenta na transferência de competências, de estratégias e de conhecimentos linguístico-culturais prévios para línguas e culturas diferentes e desconhecidas.

Na tentativa de desenvolver uma estrutura teórica, Capucho esclarece que a Intercompreensão constitui um processo determinado por fatores cognitivos, afetivos e estratégicos. (cf. Capucho e Oliveira, 2005). Mais tarde, em 2008⁵⁸, a mesma sociolinguista acentua que a Intercompreensão resulta de um processo natural de carácter social; que a intercompreensão “repose dans un “sens commun” issu de l’expérience de tous ceux qui sont amenés a sur(vivre) dans des environnements linguistiques inconnus (ou méconnus), lors de voyages et de séjours professionnels ou simplement en tant que touristiques (Capucho, 2008: 239). Não é por isso uma invenção artificial. É sim o

⁵⁷ Capucho, M.F. (ed). (2002). *Exchange to Change – In-service training course*. Viseu : Universidade Católica Portuguesa

⁵⁸ Pratiques décembre 2008, Linguistique populaire. L’intercompréhension est-elle une mode?

reconhecimento de processos naturais e espontâneos mobilizados por indivíduos “non-savants” aquando dos contactos exolingues. Esta conceção é mais uma contribuição porque relaciona de forma estreita o domínio discursivo e o contexto socio e cultural do falante.

Os investigadores que trabalharam no projeto Eu & I, financiado pela Comissão Europeia, debruçaram-se sobre a possibilidade de alargar a intercompreensão entre línguas mais afastadas, partindo de um conjunto de pressupostos:

- a língua como prática social (Fairclough, 1992);
- que o discurso enquanto fenómeno semiótico que compreende os elementos verbais e não verbais (Fairclough, 1995),
- a competência discursiva na aceção desenvolvida pela Escola de Roulet *et al.*, 2001;
- a noção de plurilinguismo e pluriculturalismo, repetidamente retomada e usada pelo Quadro Europeu de Referência;
- a importância dos elementos para verbais e não verbais no processo de intercompreensão do discurso (cf. Birdswhistell, 1970; Mehrabian, 1971 e Le Roux, 2002).

Como já dissemos, a intercompreensão consiste na compreensão recíproca de dois interlocutores de nacionalidades diferentes, falando cada um a sua língua. Enquanto processo, enquadrado numa metodologia de ensino de línguas, é uma noção que conhece uma evolução progressiva e significativa e um método de aprendizagem de línguas “qui repose sur la similitude des langues, sur leur apparemment” (North, 2006: 6), isto é, no seio linguístico: românico, germânico, eslavo, etc.

Capucho (2010b:91) propõe um esquema de competência discursiva (a noção de competência discursiva inscreve-se na aceção de Roulet *et al.* (2001) e, como tal, é definida como a competência de compreender e de produzir discurso) que permite relacionar outros fatores, para além da proximidade e semelhança entre línguas, que permitem o processo de intercompreensão: “uma competência muito mais geral, englobante e multidimensional” (idem).

A figura seguinte ilustra esta conceção de intercompreensão 2010b:

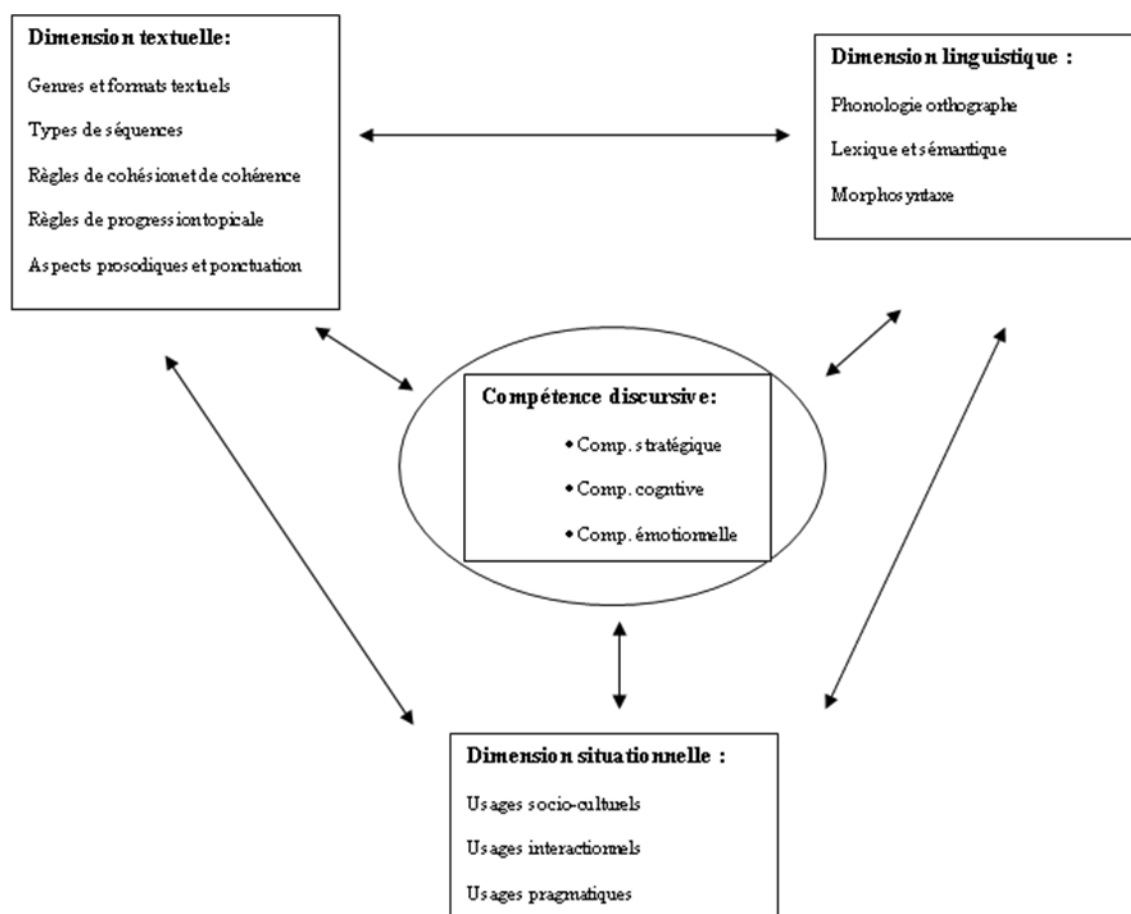


Figura 9. Esquema de base da competência discursiva (Capucho: 2010b: 91).

Neste esquema, Capucho coloca no centro a competência discursiva por ser a competência em ação, isto é, a capacidade que cada um é capaz para acionar uma variedade de competências ajustadas à cada situação concreta de comunicação, de receção e/ou interação. Esses fatores são de ordem cognitiva, isto é, a mobilização de saberes linguísticos, textuais e pragmáticos, segundo os estilos cognitivos individuais; emocional, ou seja, a vinculação do indivíduo à língua e às línguas que cria os filtros mais ou menos densos, impedindo ou facilitando o processo, e ainda estratégico, porque se trata de um processo que mobiliza o transfert das estratégias de conhecimento assim como de competências variadas. Capucho (idem) esclarece que no seu modelo, “o carácter multidimensional da competência discursiva não repousa, pois, numa diversidade de competências (ou de sub-competências), mas sim na pluralidade tipológica das dimensões dos conhecimentos em que repousa e que o seu desenvolvimento progressivo requer.”

Para além disso, a competência de receção compreende três dimensões que são plurilingues e pluriculturais por definição, são as dimensões linguística, textual e situacional. A primeira, diz respeito ao conhecimento da ou das línguas (no que diz respeito à fonologia, à ortografia, ao léxico, à semântica, à morfologia e à sintaxe); a segunda, prende-se com o conhecimento textual (géneros e sequências textuais) para verbais e não verbais e a terceira, refere-se aos conhecimentos culturais e especificamente aos conhecimentos advindos das experiências e interações individuais. O esquema ilustra ainda a interação constante entre as dimensões

Capucho explica ainda que

- les processus d’intercompréhension se développent grâce à la compétence discursive envisagée comme un tout pluriculturel et plurilingue ;
- ils sont déterminés, déclenchés et réglés par l’action des composantes dynamiques de la compétence discursive, à savoir : la composante cognitive, la composante effective et la composante stratégique ;
- ils sont rendus possibles par l’existence de synergies à l’intérieur de chacune des dimensions de la compétence discursive. Ces synergies se produisent entre les différents types de connaissance construits à l’intérieur des systèmes linguistiques et communicatifs spécifiques, c’est-à-dire la compétence en langue 1, 2 et 3 facilite la construction de compétences en langues 4, 5, 6 et 7, etc.
- ils sont le résultat de l’utilisation interactive des connaissances qui existent dans les trois dimensions (linguistique, textuelle et situationnelle) ;
- ils impliquent des éléments verbaux, para verbaux et non-verbaux, dont l’interaction est essentielle à la réalisation d’activités concrètes.

(Capucho e Cox, 2004 : 88)

A contribuição deste estudo reside essencialmente na perspetiva discursiva que vai necessariamente para além do linguístico, pois a competência de receção de uma língua desconhecida não só mobiliza conhecimentos linguísticos adquiridos em situações variadas, mas também uma série de estratégias múltiplas, pragmáticas e generalizadas em contexto de comunicação.

Qualquer que seja a perspetiva defendida, Capucho conclui que

[e]stes processos (ou modos de comunicação, ou métodos ou ainda competências, segundo as diferentes escolas) foram inicialmente conhecidos por outras designações, tendo progressivamente adoptado o termo comum – intercompreensão – do qual actualmente se reclamam explicitamente. Do ponto de vista da sua conceptualização teórica e da sua aplicação concreta no âmbito da didáctica das línguas, a tendência inicial enraíza-se na concepção de uma metodologia que ultrapassasse as barreiras de uma língua única, tornando-se, assim, comum a um grupo linguístico. (Capucho, 2010 Synergie Europe)

Na conceção de Capucho, como tem vindo a afirmar desde 2004, a intercompreensão é um processo específico numa competência discursiva como explica:

[n]ão se trata de uma competência específica, nem de uma capacidade para sempre definida, mas sim um processo que se desenvolve no decorrer de actividades concretas situadas no encontro inter-linguístico, e cujos resultados vão “alimentar” a competência discursiva dos sujeitos (Capucho, 2010b: 95-96).

A especialista ilustra esta conceção através de um esquema que tem vindo a ser reformulado desde 2008 e que explicita o conceito enquanto processo.

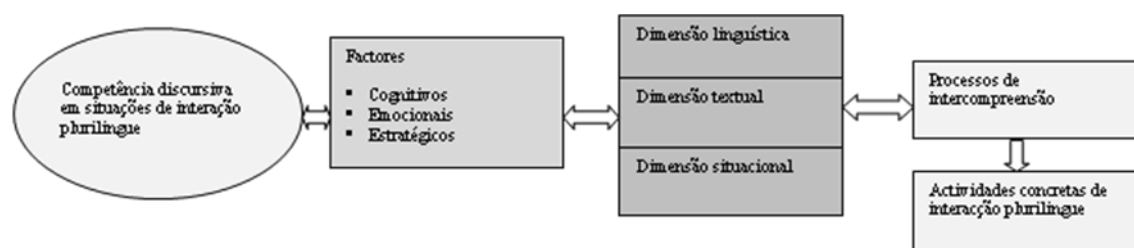


Figura 10. Esquema representativo do conceito de intercompreensão enquanto processo.

A intercompreensão como vimos inscreve-se na interação de indivíduos de línguas diferentes, e como tal, há necessariamente receção e produção. Ora, nesse encontro, cada indivíduo faz apelo às suas capacidades/características específicas: cognitivas, emocionais e estratégicas, aciona os seus saberes e as suas competências ao nível da linguística, do conhecimento textual e situacional e desenvolve um saber fazer, motivado pelo querer comunicar com o outro, determinado em co construir um sentido, em suma, em agir com o interlocutor.

9.4. A intercompreensão em meio universitário

Em meio universitário, ao longo desta década o conceito tem tido uma amplitude considerável, quer ao nível da produção de livros, revistas; quer ao nível da realização de seminários e colóquios e ainda da elaboração de materiais didáticos para públicos variados; com diferentes enfoques, visando diferentes competências alvo.

Sem querer listar os materiais já elaborados sob esta perspetiva, fazemos alusão a alguns deles, constatando que a noção de intercompreensão tem adquirido cada vez mais interesse, multiplicando-se os interesses e os trabalhos de várias equipas de investigação⁵⁹, consubstanciados nas pesquisas e os encontros de especialistas.

Pensar hoje a Intercompreensão é assim admitir a co-existência de uma diversidade de perspectivas que, longe de enfraquecerem a sua fundamentação teórica a enriquecem, porquanto, muitas vezes, cada escola foca de uma forma aprofundada componentes específicas de um mesmo processo, permitindo uma pluralidade de aplicações concretas adaptadas aos media utilizados na aprendizagem e às necessidades e motivações de públicos específicos. (Capucho, 2008: 1-2⁶⁰)

Como já foi dito atrás, a noção de intercompreensão foi introduzida no final do século passado no mundo do ensino das línguas, através de múltiplos projetos europeus, para línguas mais próximas e, posteriormente, também para as menos próximas. O público visado é, na sua maioria, estudantes ou adultos que num domínio maior ou menor, conhecem, aprenderam ou aprendem línguas estrangeiras. Esses projetos de elaboração de métodos de compreensão do escrito em línguas românicas nascem ao fim dos anos 1980, princípio dos anos 1990, depois da entrada de Espanha e Portugal na Comunidade Económica Europeia (1986), enquanto a CEE dava lugar à União Europeia (1992). A queda do muro de Berlim, entre outros acontecimentos marca um período de mudanças e de tomada de consciência para o mundo.

Antes do ano 2000 já três projetos tinham sido concluídos:

- EuRom4, com Claire Blanche-Benveniste, em Aix-en-Provence ;

⁵⁹ Sendo que os projetos Intercommunicabilité Romane, Eurocom4, Eurocom e Galatea foram os pioneiros.

⁶⁰ Capucho, F. (2008). Intercompreensão – da recepção multilingue à interação multilingue. Implicações da Intercompreensão para a Educação plurilingue. Comunicação no Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas, na Universidade do Minho, 4 e 5 de abril de 2008. (texto policopiado)

- EuroComRom, com Horst G. Klein, em Frankfurt;
- Galatea, com Louise Dabène, em Grenoble.

Muitos outros projetos, no domínio da intercompreensão são realizados:

- Galatea <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/>
- EuroComRom, EuroComGer, EuroComSla
<http://www.eurocomcenter.com>
- EuRom4 (de 89 à 97) (CD-Rom)
- Intercommunicabilité Romane [J. Schmitt-Jensen, Aarhus] (première réunion en 1992) -> Um livro : *Comprendre les langues romanes*, Paul Teyssier, 2004
- IGLO project <http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html> (7 línguas germânicas)
- CULTURA <http://web.mit.edu/french/culturaNEH/> FR-EN
- ILTE <http://www.lett.unipmn.it/ilte/> (formação de professores)
- LaLiTa <http://www.ciid.it/lalita/index.html> (3 línguas : ES, IT, PO)
- SIGURD (DE, NE, SE et NO) <http://www.statvoks.no/sigurd>
- Euromania, Minerva (8 a 11 anos)
- JALING <http://jaling.ecml.at/>
- Itinerários românicos <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR>
- ICE <http://logatome.org/ice.htm>
- Paz apesar de Babel (São Paulo)

E ainda outros projetos ligados à intercompreensão ou e-tandem através do qual dois alunos de línguas diferentes aprendem cada um a língua do outro, ajudam-se na aprendizagem.

- Bochum www.slf.ruhr-uni-bochum.de
- Teletandem Brasil www.teletandembrasil.org
- Lingalog www.lingalog.net

A apropriação do conceito de intercompreensão no ensino e na didática das línguas estrangeiras acusa, naturalmente, astúcia e utilitarismo. Trata-se de “un concept à existence sociale commodément intégré dans le discours des didacticiens” (Melo e Santos, 2007), onde se identificam e enumeram processos naturais e

espontâneos: "l'intercompréhension n'est pas une invention artificielle dans le champ de la didactique des langues, mais tout simplement la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en œuvre par des individus 'non-savants' lors de contacts plurilingues" (Capucho, 2008).

Como vimos, são muitos e variados os projetos que são elaborados e aplicados com sucesso em vários quadrantes e tipos de público, quer entre línguas aparentadas, quer entre línguas mais distantes.

Servem de exemplo o projeto Galanet que funciona desde 2005, por intermédio de uma plataforma na internet. Chavagne (2006) explica que a sua finalidade é de explorar as similaridades das línguas românicas e colocar em comunicação indivíduos universitários de quatro línguas diferentes: francês, espanhol, italiano e português com o objetivo de os fazer adquirir estratégias de intercompreensão nas outras três línguas que não a sua.

O projeto INTERCOM⁶¹, entre línguas mais distantes, é apresentado por Ollivier (2007: 59) da seguinte forma : "l'intercompréhension est plus que l'utilisation cognitive des liens qui unissent les langues, nous mettons l'accent sur les stratégies utilisant l'extralinguistique et postulons que l'intercompréhension est possible au-delà des familles de langues et qu'une éducation à l'intercompréhension est souhaitable et réalisable dans le cadre plus large." O referido autor defende esta posição conceptual, apoiado em duas dimensões: "d'une part le processus de co-construction de sens et, d'autre part, la possibilité pour le sujet d'en faire un usage pragmatique" (cf. Capucho, 2005: 14), salientando que

le sujet peut surmonter un déficit au niveau d'une des dimensions grâce à des stratégies lui permettant de mettre en œuvre ses connaissances dans les autres dimensions. Dans le cas des langues non apparentées à une langue connue du sujet, moins il y aura de points de contact linguistiques, plus l'intercompréhension devra s'appuyer sur les dimensions extralinguistiques : textuelles et situationnelles. (Ollivier, 2007: 60)

O sucesso comunicacional depende em parte do querer dos locutores. Não só a relação afetiva com a língua determina um maior ou menor envolvimento e empenho na construção do sentido, como também a necessidade de se fazer compreender. O mesmo

⁶¹ Ver <http://intercomprehension.com>

autor é de opinião que “l'intercompréhension au-delà des langues est parfois difficile car l'aspect inconnu des langues peut être démotivant et réduire le recours aux capacités cognitives” (idem: 68). Na verdade, reconhecemos que há línguas que inconscientemente nos afastam, pelo seu aspeto gráfico ou sonoro ou ainda pelas representações existentes sobre as maiores marcas culturais que carregam. Estamos em crer que quanto maior for a identificação com a língua desconhecida maior é o esforço de construção de sentido.

Para uma análise exaustiva de trabalho realizado até este momento, remetemos para a página da redinter – Rede europeia de intercompreensão – (<http://redinter.eu/web/>). Esta rede surgiu após a realização de um colóquio, em Lisboa, em 2007, *Diálogos em Intercompreensão*, que resultou da necessidade de reunir trabalhos e especialistas da área, para divulgar as investigações e partilhar projetos⁶². Daqui resultou uma compilação de todos os trabalhos apresentados (cf. Capucho *et al.* (org), 2007).

Tavares assistiu, no colóquio *Diálogos em Intercompreensão*, em Lisboa, em setembro 2007, à apresentação de uma dezena de projetos cujo público se revela bastante vasto: crianças, adolescentes e adultos, assim como professores, militares, tradutores e interpretes. Assim, neste momento, a autora considera que o conceito transvazou o sentido proposto por Galisson, no âmbito da Didática das Línguas, pois “il semble pertinent de mettre en évidence les implications et les potentialités que ce concept, ainsi que les projets et les démarches qui le déclinent, met en œuvre en sortant de l'école et dans la formation tout au long de la vie.” (Tavares, 2007)

9.5. A Intercompreensão, uma realidade no meio escolar?

Em meio universitário, reconhece-se a importância e a utilidade da intercompreensão no ensino de línguas. Paralelamente, surgem projetos como ILTE, uma proposta de formação para a intercompreensão, que mobilizou docentes de vários graus de ensino, sensibilizando-os para a importância da diversidade linguística e

⁶² Neste âmbito já existia também a obra *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (2008), sob a direção de Conti e Grin.

ensinando-os a usar e desenvolver estratégias conducentes à comunicação entre locutores estrangeiros, partindo dos conhecimentos prévios de cada um; e o projeto Galapro⁶³ em 2007. Para maior aprofundamento sobre a formação de professores aconselhamos a consulta de *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos*, de Maria Helena Araújo e Sá e Sílvia Melo-Pfeifer (2010). É fundamental que a formação contínua de educadores/formadores contemple áreas focalizadas na formação política e ética do professor, abrindo perspetivas para considerar outros modos e práticas de educação linguística. O profissional de educação deverá tomar consciência das alterações sociais que se têm operacionalizado com a evolução que marcou significativamente estas últimas décadas e consequentemente das necessidades e expectativas dos aprendentes enquanto cidadãos.

No entanto, no meio escolar, a verdade é que, como afirma Capucho, parece ser uma noção estéril, pois

está ausente nos programas escolares, na maioria das formações em Línguas Estrangeiras das escolas oficiais ou privadas de línguas e na maioria das formações universitárias de professores de línguas. Como se uma barreira intransponível se colocasse entre os investigadores e praticantes de intercompreensão e a sociedade civil ou mesmo académica... (Capucho, 2010a:105)

Capucho aponta algumas causas que lhe parecem explicar esta desarticulação entre a teoria e a prática letiva: a ausência de uma ação concertada; a rutura de paradigmas didáticos; a rutura de tradições escolares; a rutura de representações generalizadas sobre a comunicação em espaço europeu e o alheamento dos decisores políticos e institucionais. É urgente que se alie a teoria à prática porque se assim não for “o conceito de IC não pode ficar confinado aos meios académicos de “ iniciados”, perdendo assim todo o seu potencial formativo, educativo e social” (Capucho, 2010b: 107):

Il faudra que l’intercompréhension sorte de l’espace clos du monde de la recherche universitaire ou des projets européens et entre dans l’univers du quotidien des gens, là

⁶³ Projeto europeu, financiado pela Comissão Europeia, coordenado por Maria Helena Araújo e Sá, do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, da Universidade de Aveiro. Para mais informações visitar o seguinte endereço: www.galapro.eu.

d’où elle est, finalement, issue. La reconnaissance institutionnelle (au niveau des “décideurs”, tout comme au niveau des contextes scolaires d’enseignement/apprentissage des langues) et l’application généralisée d’une méthodologie de l’intercompréhension restent à bâtir. (Capucho, 2008: 248)

Capucho (2010a) aponta ainda alguns caminhos que deverão ser articulados: a consciencialização de intervenientes; a informação de responsáveis políticos e institucionais e a formação de professores inicial e contínua.

Na verdade, da experiência quotidiana, são poucos os professores que, no terreno, nas escolas, conhecem as potencialidades da intercompreensão. E no ensino de línguas estrangeiras a adultos com pouca escolarização, nomeadamente, dos cursos EFA, não será um processo facilitador e eficaz? É neste âmbito que se inscreve o nosso trabalho, pois queremos mostrar que a intercompreensão pode ser uma mais-valia no ensino de uma língua estrangeira a este público. Nos tempos que correm, é necessário educar pessoas autónomas, democráticas e livres, torná-las conscientes da necessidade de otimizar as suas experiências e aprendizagens para compreenderem o mundo que os rodeia.

Julgamos ser relevante apresentar e caracterizar a aplicação do conceito de Intercompreensão no contexto da aprendizagem de uma LE, no âmbito da Educação de Adultos, em Portugal, (re)pensando uma metodologia adequada ao ensino de Línguas Estrangeiras para este tipo de público-alvo. Considera-se que o aprendente adulto, habituado a resolver problemas reais relacionados com os seus papéis sociais, revela um grande interesse em aprender para uso imediato, pois está mais recetivo a realizar tarefas do que a armazenar conteúdos para utilização futura. A experiência de vida, a maturidade, o hábito de negociação e de mediação são uma mais-valia para aceder ao sentido de novos dados verbais através da promoção de estratégias de interpretação, baseadas no conhecimento que o indivíduo tem da sua língua materna, das línguas eventualmente estudadas e/ou com as quais já contactou.

No campo didático, a intercompreensão é uma metodologia eficaz principalmente porque é uma abordagem orientada para a ação. Entendemos que a intercompreensão pode ser uma abordagem motivadora, facilitadora e eficaz na aprendizagem de uma Língua Estrangeira em geral, e em particular nos cursos de

educação de adultos, para auxiliar o indivíduo a resolver tarefas sociais contextualizadas, como profetiza e defende o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, considerando

o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhe atribuem uma significação plena. Falamos de ‘tarefas’ na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir determinado resultado. Assim a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social. (QECRL,2001:29)

Julgamos ser relevante a integração do processo de intercompreensão numa metodologia direccionada à aprendizagem de uma língua estrangeira a adultos, no âmbito da Educação de Adultos, em Portugal, (re)pensando e ajustando atitudes, estratégias e materiais para este tipo de público-alvo.

Se, como dissemos antes, a aprendizagem deve ser construída sobre as vivências e experiências dos aprendentes, esta abordagem prevê acionar competências adquiridas e transpô-las para a aquisição de novas aptidões.

Se compreendermos que as necessidades e expectativas do nosso público incidem em determinadas competências, dever-se-á orientar a operacionalização nesse sentido, No entanto, sabemos que, no universo escolar, ensinar uma língua por competências ainda é uma metodologia pouco instituída, pois os professores não estão recetivos ao ensino parcial de uma língua, tal como sublinha Blanche-Benveniste “[l]orsque nous avons introduit l’idée d’un apprentissage partiel, les professeurs de langue ont pour la plupart été épouvantés” (Blanche-Benveniste, 2008: 34). No entanto, a abertura à diversidade linguística e a sua rentabilização nas práticas letivas tende a aumentar e, no caso dos aprendentes dos cursos EFA, o objetivo não é aprofundar uma língua, mas satisfazer algumas necessidades mais prementes nas interações simples com familiares e amigos.

Se analisarmos alguns materiais dirigidos aos adultos, constatamos que as atividades assentam em temas e conteúdos estereotipados, a pensar num público amplo

e globalizado e, como tal, desajustados à realidade dos aprendentes. Os adultos pouco escolarizados, como a amostra do nosso estudo, não se revêm nas situações apresentadas.

Assim, o sucesso educativo deste público passa, indiscutivelmente, pela reflexão, adaptação, flexibilidade e empenho do formador, isto é, por uma atitude que permita uma aprendizagem harmonizada, ao nível cognitivo, emocional e estratégico.

10. Reconceptualização do papel de professor/formador: uma questão de atitude

Picasso, num momento qualquer da sua longa existência, respondendo a uma pergunta sobre o seu processo criativo, afirmou que não pintava nada, só se dedicava a tirar da tela o que já lá estava. A função do professor de língua não-materna é, de certo modo, e salvas as devidas distâncias, comparável àquela que Picasso considerava ser a sua no mundo da pintura. De facto, o papel do professor consiste em emprestar o seu conhecimento da língua para fornecer amostras dessa mesma língua e o máximo a que pode aspirar é a ser um “facilitador” da aquisição. (Acosta e Leiria, 1997:1)

Tem-se, por bom professor, aquele que domina os conhecimentos científicos; que tem conhecimento da matéria que ensina; que conhece metodologias; que sabe transmitir os conhecimentos; que tem competência pessoais e que tem qualidades humanas e um bom relacionamento com os alunos. A estas competências correspondem, naturalmente, o saber, o saber fazer e o saber ser. Se as duas primeiras se adquirem em contexto formativo, a última tem um carácter mais aberto e subjetivo. Contudo, e na nossa perspetiva, esta é uma competência fundamental pois dela depende a motivação e a adesão do adulto no curso e também a utilização, pedagogicamente adequada, dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos. Infelizmente, no terreno, constatamos que o cumprimento dos programas continua a ser uma prioridade para muitos professores, esquecendo-se muitas vezes que em Educação de Adultos há outras dimensões que se sobrepõem. O adulto da educação e formação traz para a sala de aula os diferentes e múltiplos papéis que desempenha na sociedade e com frequência recorda os seus formadores que, apesar de não ter tido um percurso escolar regular, é um ser que construiu, ao longo de uma vida, e empiricamente, o seu conhecimento, através das interações sociais. É, portanto, a partir das suas vivências que o professor

deverá desenvolver as aprendizagens. Os programas oficiais são uma referência, mas será a partir das necessidades de formação e das expectativas de cada um que se deverá operacionalizar.

É que tanto o currículo como os programas continuarão irremediavelmente alheios às diversas gramáticas identitárias. E quando a escola recusa e silencia as identidades socioculturais localizadas, a pretexto de uma formação de cidadãos formalmente homogêneos face ao Estado, está a contribuir, afinal, para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, de criação de desigualdades sociais (Sousa, (s/d).

O professor tem de ter a capacidade para analisar a situação pedagógica a partir de um novo paradigma onde entrem conceitos como o da relativização e complexidade, o de globalização, diversidade e subjetividade, e não partir de visões certas e estigmatizadas. Na opinião do autor supra citado, o professor é o que melhor está posicionado para estabelecer a ponte entre a diversidade cultural, assegurando o confronto positivo e autorregulando os conflitos cognitivos e culturais quando afirma que o papel do professor é de aproximação e comunicação com a “mente cultural” das diversas comunidades.

O professor, enquanto projetista do currículo, não deve ser um mero executor de programas externamente planeados, mas deverá ter a preocupação de o adaptar e ajustar ao seu público. A abordagem selecionada depende não só do espaço geográfico, mas também da faixa etária e das características socioculturais dos alunos/formados.

Atrevíamo-nos a acrescentar que, fundamentalmente, é uma questão de dedicação, no combate à negligência, à passividade e ao mito preestabelecido de que há públicos que não aprendem, e muito menos uma língua estrangeira.

Na nossa perspetiva, é uma questão de atitude: de *enamoramento*⁶⁴, de disponibilidade, de abertura, de interesse, de respeito, de profissionalismo porque

- o profissional em educação deve ter a capacidade de se adaptar ao seu público;
- o docente tem de combater a passividade e a negligência com que tantas vezes é confrontado perante um público menos ativo e participativo;

⁶⁴ Termo usado pela Dr^a Cristina Palmeirão quando se refere a este *engagement* na educação.

- o formador tem o dever de analisar e averiguar as necessidades do adulto pouco escolarizado, pois este não quer aprender a língua como o filho ou como o neto no ensino regular, porque, para muitos, a possibilidade do uso e utilidade da língua estrangeira é mínima e restringe-se a interações simples e de primeira necessidade. A contextualização social e escolar é outra; a idade e as expectativas pessoais e culturais também são diferentes. Como tal, o formador tem de ter se reconhecer autonomia e a capacidade para, num primeiro momento, analisar e avaliar as diferentes e múltiplas características do seu público real; num segundo momento, equacionar, com sensatez, os objetivos de aprendizagem para os seus formandos envolvidos e, num terceiro momento, elaborar sequências didáticas e materiais que desenvolverão as várias competências em língua estrangeira.

O formador tem de se afastar do mito do locutor nativo, do perfeccionismo linguístico e da correção gramatical de que faz, habitualmente, porta-estandarte e da sucessividade e progressão de conteúdos temáticos. O formador de língua estrangeira deve planificar por competências e privilegiar umas mais que outras, privilegiando os atos de fala em situação autêntica. O formador tem de estar disponível e aberto para correr riscos, para criar, ajustar e reformular atividades/materiais em função dos saberes, dos gostos e das particularidades dos seus formandos.

10.1. Como fazer?

Por experiência, constatámos, nas curtas e pontuais experiências neste subsistema escolar, que numa mesma instituição, num mesmo curso, B1, B2 ou B3, de grupo para grupo, os aprendentes revelam-se heterogéneos/ecléticos, com necessidades e expectativas muito divergentes. Desta forma, o professor, para além de estar atento às orientações curriculares e de ser um profissional preocupado e cumpridor, tem necessariamente que adaptar o processo pedagógico: ser ousado e empreendedor, criativo e lúdico; mas também observador e analítico para, por um lado, fazer face às constantes evoluções e mudanças que se vão operando à sua volta, e, por outro,

responder com eficácia às necessidades e expectativas do público em formação que se revelam bem diferentes.

Fonseca (2010), num estudo realizado no Algarve, analisou as motivações que levaram os adultos à escola. De acordo com os motivos selecionados pelos adultos para o ingresso e frequência no curso de educação e formação de adultos, Fonseca concluiu que os principais fatores foram essencialmente extrínsecos, a saber, Motivos Vocacional (enriquecimento do Currículo Vitae), Operacional Profissional (melhoria do desempenho no trabalho) e Económico (progressão profissional). Estas são, naturalmente, as motivações e as expectativas do grupo estudado, devidamente contextualizado numa região, em função das faixas etárias, das situações profissionais e sociais, e ainda de acordo com o género e formação académica obtida anteriormente. Num qualquer outro grupo, é possível que os resultados sejam diferentes. Daí que o profissional de educação, e o formador em particular, enquanto facilitador de aprendizagens, tem de ser, por um lado, um prático atento às condições, às características do seu público e, por outro, um profissional reflexivo para poder analisar, confrontar e avaliar as suas práticas letivas, potencializando ajustes e modificações de sucesso educativo, tanto mais que, numa escola de massas em que todos têm oportunidades de ver as suas competências certificadas, numa situação de Educação de Adultos, a imponderação neste âmbito pode criar discriminação ou mesmo exclusão. Cabe ao professor fazer uma leitura das perceções e representações sociais e culturais de cada indivíduo e averiguar as motivações e expectativas, filtrando e agindo em conformidade.

A questão é: como reunir as condições necessárias para desenvolver essa prática ajustada?

a) Profissionalismo.

O docente, forma(ta)do para ensinar crianças e jovens tem de:

- descentrar-se e adaptar-se ao contexto particular de ensino de adultos pouco escolarizados cujo objetivo é credenciar as suas experiências adquiridas ao longo da vida;
- observar, estudar e caracterizar o seu grupo de trabalho, conhecer o meio sociocultural, os hábitos e interesses, diagnosticar as competências adquiridas, assim como as necessidades e expectativas de cada adulto;

- investigar, documentar-se e aprofundar as metodologias contemporâneas e específicas, adaptando e reorganizando a sua prática letiva; flexibilizar e autonomizar-se em relação aos programas estabelecidos, ajustando as suas atividades e consequente material às vivências, às necessidades e às expectativas dos candidatos.

Estes são os procedimentos a tomar perante um público diferente e específico porque, enquanto se ensinar, nomeadamente uma Língua Estrangeira, com os mesmos objetivos, utilizando as mesmas metodologias e estratégias, fotocopiando e realizando exercícios sugeridos em manuais para jovens em idade escolar, continuar-se-á a protelar um ensino individualizado, à medida de cada um.

Cabe-nos proporcionar a estes formandos uma aprendizagem não só assente na aquisição de saberes e competências úteis para a sua prática diária, mas também, e essencialmente, articular as experiências individuais e coletivas para que aprender seja simultaneamente prazer.

b) Formação específica e acompanhamento de formadores.

Na nossa perspetiva, a mudança de atitude não se dá sem passar obrigatoriamente por uma sensibilização e consciencialização dos formadores de adultos e, cumulativamente, pela formação de profissionais da educação aos quais devem ser dadas as diretrizes mestras que sustentam este projeto assim como as ferramentas essenciais de trabalho: metodologias e estratégias de ensino sensatas, facilitadoras e eficazes, adequadas às necessidades e às expectativas do formando. A bibliografia sobre formação de professores de adultos é escassa; não há formação específica; os professores não estão preparados (cf. Fonseca *et al.* (s/d), é, por assim dizer, uma área pouco explorada.

Na visão missionária da educação de adultos resolutora de problemas, urge que o educador profissional redefina, eficaz e eficientemente, os sentimentos ocultos, as necessidades e os desejos dos educandos, na procura de conhecimentos, técnicas e atitudes, claramente circunscritos. A seguir, o educador deverá proporcionar uma trajetória de aprendizagem específica, que permita remediar com sucesso as deficiências diagnosticadas e os problemas experienciados (Jansen, 2000:47).

c) Planificação partilhada.

Para fazer face a este novos desafios educacionais, e especificamente dos cursos EFA, cremos que os currículos e os programas sugeridos deverão ser pensados e redimensionados à luz das expectativas dos formandos, tendo em conta a especificidade de cada grupo, geográfica e culturalmente situado. Trata-se de um trabalho de equipa e transversal e multidisciplinar entre formadores para assegurar o desenvolvimento pessoal dos formandos enquanto cidadãos responsáveis, autónomos e ativos na sociedade. Assim, os conteúdos devem ser ajustados e relacionados com o meio físico e social e em conformidade com as experiências e as necessidades do público. Aliás, como já foi exposto, a legislação aponta precisamente para a flexibilidade e a adaptação. No entanto, sabemos que, frequentemente, as planificações sugeridas nas plataformas pelo Ministério da Educação são seguidas copiosamente, tal como é um hábito recorrente no ensino regular, por muitos docentes. Quais serão as razões para esta atitude pouco empreendedora? Da nossa experiência, constatamos uma preocupação excessiva em sumariar conteúdos e registar em atas semanais o cumprimento de programas do que analisar, selecionar, e adaptar aqueles que são verdadeiramente necessários para cada um dos formandos.

Formandos e formadores devem caminhar no mesmo sentido: cooperar na planificação e aplicação/execução de estratégias de aprendizagem próprias para resolver e promover as potencialidades, à medida de cada um, de auto atualização. Muitas vezes as expectativas dos formadores em relação aos formandos são muito mais baixas concluindo que “à noite ensina-se menos; exige-se menos; desiste-se mais”. Se o professor tem uma baixa expectativa sobre estes formandos, investe naturalmente menos também.

Consideramos que a desistência é o reflexo de que os alunos não esperam vir a ter um bom aproveitamento. O adulto ativo, depois de um dia de trabalho, com inúmeras preocupações pessoais, tem, naturalmente, dificuldade em seguir um paradigma em que se privilegia:

- i. o modelo de exposição/explicação do que o professor sabe;
- ii. a generalidade e abstração dos conhecimentos;
- iii. o esfacelamento e a separação dos conhecimentos em compartimentos estanques;
- iv. a qualidade da “ginástica mental” em detrimento da solução de problemas.

- v. o saber enciclopédico
- vi. a dicotomia escutar/memorizar individualmente;
- vii. a disposição em carteiras por filas;

Para evitar tais constrangimentos é necessário

- i. desenvolver uma cultura de colaboração e cooperação e de trabalho em equipa;
- ii. exercitar, como prioridade coletiva, uma autorreflexão normativa de ação educativa (constante questionamento sobre as mensagens, imagens ou práticas)
- iii. fomentar uma atitude de alteridade face às perspetivas dos educandos por eles desconhecidos.
- iv. interiorizar que a verdadeira aprendizagem é construída pelo adulto, a partir das suas experiências e dos conhecimentos que já possui. Não pode, por isso pensar que é o único detentor do saber dentro da sala de aula;
- v. redimensionar e flexibilizar um programa estabelecido sem a obstinação de o cumprir;

No contexto de formação de adultos, o professor não é um agente de ensino enquanto transmissor de conhecimentos e avaliador dos rendimentos escolares, mas um agente de desenvolvimento, promotor de transformação e de desenvolvimento humano.

Assim, dever-se-á privilegiar a planificação de atividades que desconstruam visões do mundo eurocêntrico ou de exclusão e mediar entre as diferentes identidades culturais presentes na comunidade escolar e favorecer a compreensão multicultural. Só desta forma, poderemos contribuir para ultrapassar uma atitude de assimilacionismo⁶⁵ ou de aceitação passiva das diferentes culturas e a educar para conhecer e apreciar as diferentes culturas cujo ganho será o enriquecimento mútuo.

⁶⁵ Para Cardoso (2003: 117) o assimilacionismo não implica uma expressão de recusa ou negação absoluta. Numa perspetiva híbrida, inclui-se sempre uma dimensão de assimilação indispensável, em qualquer contexto, para a promoção da igualdade de oportunidades. Na sua opinião, as grandes limitações do assimilacionismo residem na sua adoção como orientação dominante e, sobretudo, porque partem de e tendem a reforçar perspetivas etnocênicas e supremacias, da cultura dominante em relação às outras culturas.

CAPÍTULO III - MÉTODOS E MATERIAIS

1. Um projeto pessoal

Este projeto nasceu de duas motivações: a primeira, da curiosidade e da necessidade pessoal de estudar uma situação de ensino particular – a Educação e Formação de Adultos. Esta é a maior parte das vezes uma experiência pontual para muitos profissionais, sem formação específica, mas que, para dar resposta às necessidades dos Agrupamentos de Escola, se deparam perante um público diferente e sem grandes expectativas, o que condiciona consecutivamente a motivação e o trabalho do docente. A segunda motivação, da necessidade de ajustar as práticas docentes à singularidade plural deste público, ao constatar que a metodologia utilizada no ensino, e no ensino das línguas estrangeiras em particular, os materiais e a operacionalização em sala de aula tem sido semelhante à do ensino regular com crianças, adolescentes e jovens estudantes.

Para levar a cabo a nossa intenção de trabalho, no final do ano letivo de 2007/2008, foi sugerido à gestão da Escola Básica de Castro Daire (onde lecionámos as disciplinas de Língua Portuguesa e Francês, nos 7º e 8º anos, desempenhámos a função de mediadora de um curso EFA B2 e consequentemente a lecionar Aprender com Autonomia) um projeto de investigação a implementar, no ano seguinte, num curso EFA B2. O desafio teve desde logo acolhimento por parte de todos os intervenientes, pois, por um lado, a proposta foi bem acolhida pela Escola, na pessoa do Presidente, e teve a aprovação imediata e, por outro, a nossa candidatura a Licença Sabática foi também aceite, o que possibilitou, por um lado, um trabalho mais dirigido ao longo de todo o ano letivo, mas por outro condicionou a proximidade com o público-alvo. Assim, demos início a um estudo de caso, cuja amostra foi determinada em função das inscrições realizadas.

2. Um estudo de caso num contexto real.

O estudo de caso tem sido um tipo de investigação/uma modalidade de pesquisa largamente usado em Ciências Sociais, nomeadamente em Ciências de Educação. Com base em Yin (1988), Carmo e Ferreira (1998: 216) definem um estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual, no seu contexto real,

quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados. A particularidade deste tipo de estudo é a contextualização do fenómeno que tem como objetivo prioritário responder às seguintes questões: “como” ou “porquê”. Ora, o investigador tem de focalizar a sua atenção na investigação de um fenómeno atual, no seu próprio contexto particular. Concretamente neste estudo, esta investigação não pretende ser apenas uma modalidade de investigação, mas contribuir para a adequação de uma metodologia eficaz no ensino de uma língua estrangeira a um público muito específico.

A Educação de Adultos é hoje uma realidade em quase todas as escolas do país. A nossa intenção é averiguar como os adultos aprendem uma língua estrangeira. Para tal, reconhecemos que este propósito só pode ser alcançado através de um estudo de caso qualitativo que, segundo Merriam (1988), assenta em 5 características elencadas em Carmo e Ferreira (1998):

1. **Particular** – porque cada curso apresenta características exclusivas, não só por razões geográficas, mas também, e principalmente, por razões de ordem social e cultural. É a individualidade de cada adulto que compõe a especificidade da turma. A limitação da nossa investigação é obrigatória tendo em conta a diversidade de perfis possíveis que se podem inscrever nos cursos de Educação de Adultos. Assim, dentro da vasta oferta neste sector, que tem aumentado de ano para ano, limitámos o nosso estudo a um curso B2, com 15 inscritos, mas com 8 frequentadores assíduos.
2. **Descritivo** – porque o produto final é a descrição e interpretação exaustivas das atividades, pontuais e cíclicas, sugeridas e realizadas em contexto de sala de aula.
3. **Heurístico** – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado.
4. **Indutivo** – porque este estudo tem como base o raciocínio indutivo.
5. **Holístico** – porque tem em conta a realidade na sua globalidade.

É de realçar que neste tipo de investigação é dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação.

Depois de se definir o problema de investigação, Merriam (1988) aconselha o investigador a formular as questões de investigação. No nosso caso, interessa-nos perceber:

- que tipo de candidatos se inscreve nos cursos de Educação e Formação de Adultos;
- que mecanismos acionam estes formandos na aprendizagem da língua estrangeira;
- que vantagens traz o recurso à intercompreensão inserida numa metodologia acional.

Para tal, são aconselhadas algumas técnicas de recolha de dados, tais como: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário.

O investigador deverá proceder a uma análise rigorosa dos dados à medida que procede a sua recolha. Devem ser asseguradas a validade e a fiabilidade do estudo; deverá garantir que os resultados obtidos traduzem a realidade estudada e assegurar que os resultados seriam os mesmos, caso o estudo fosse repetido. A validade interna pode ser assegurada através de várias fontes de dados ou diferentes métodos; através das reflexões/autoavaliação dos participantes; com a cooperação de outros intervenientes no processo, diretamente a ele implicados. A fiabilidade é garantida através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado. Implica, não só uma explicitação dos pressupostos e das teorias subjacentes ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados.

Stake (2000: 437) distingue três tipos de estudos de caso a partir das suas finalidades: intrínseco, instrumental e coletivo. No primeiro, o interesse está na compreensão de um caso apenas pelo interesse em si mesmo; no segundo, o interesse está na crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceite e no terceiro, o investigador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenómeno de forma a permitir uma teorização mais consistente. Poder-se á dizer que o nosso estudo se enquadra no segundo tipo porque iremos mostrar que os candidatos aos cursos de Formação e Educação de Adultos constituem um público muito específico e heterogéneo e que as experiências individuais devem ser o ponto de partida para acionar e assegurar a satisfação pessoal e o sucesso escolar, nomeadamente na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Naturalmente, não temos qualquer pretensão que este estudo seja uma abordagem exclusiva neste campo de investigação, no entanto, cremos que será uma contribuição significativa no âmbito da Educação e Formação de Adultos, mas, particularmente, na didática das línguas estrangeiras. Neste contexto é um estudo que:

- i. não tem por objetivo generalizar, nem reclamar qualquer estatuto de representatividade do ponto de vista estatístico, nem mesmo insistir em conclusões estatisticamente generalizáveis, pretende apenas contribuir para esta questão científica em particular;
- ii. é um estudo contextualizado, real, apoiando-se numa ótica quantitativa que lhe dá um valor acrescentado – o da transferibilidade;
- iii. é por natureza prático porque possibilita a comunicação entre a investigadora e os elementos investigados e colaboradores da investigação;
- iv. permite uma caracterização extensa da amostra e uma descrição pormenorizada das atividades implementadas;
- v. fornece dados consistentes uma vez que é um caso em ação e em evolução constante;

A complementaridade da análise de conteúdo e da análise de discurso são a base de interpretação dos documentos utilizados e aplicados neste estudo. A análise de conteúdo porque é uma ferramenta e uma base interpretativa que permite categorizar a linguagem dos participantes, através da descrição objetiva e pormenorizada; a análise de discurso porque permite interpretar a linguagem em contexto real, cruzando a linguagem, o indivíduo e a história de vida.

3. Análise de Conteúdo (AC) versus Análise de Discurso (AD)

3.1. Análise de Conteúdo

A AC surgiu no início do século XX nos Estados Unidos e, embora tenha sido usada inicialmente para analisar o material jornalístico, tem sido muito utilizada na análise de comunicações nas ciências sociais e humanas como uma prática interpretativa.

Bardin (1979) definiu-a como “um conjunto de técnicas de comunicação”, tendo por lema o rigor do método e Berelson “une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication” em Bardin (1993: 21). É acima de tudo uma análise de pré categorização temática dos dados textuais e o seu tratamento quantitativo.

Silva, Gobli e Simão (2005: 74) entendem a AC “como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso.”

Caregnato e Mutti (2006: 682) descrevem a AC como uma “técnica de pesquisa que trabalha com a palavra permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”

É uma técnica que relaciona estruturas semânticas (os significantes) com estruturas sociológicas (os significados) dos enunciados; articula a superfície dos textos com os fatores que determinam as suas características ao nível do contexto social e cultural; busca os diferentes significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica entre outros. Nesta medida, a linguagem é apenas um veículo para transmitir uma mensagem que, estando subjacente, é interpretada pela AC.

A AC dirige a sua análise para a relação psicológica do indivíduo em relação a um objeto, pressupondo a “concepção de um empírico preexistente ao discursivo e de uma certa concepção de social visto como mera soma das “personalidades individuais”, e presumindo que “o texto desvelaria o contexto do texto, isto é de que a produção linguageira seria reveladora das opiniões e das crenças de um sujeito (homogeneizado e

“fracionado” em pensamentos, emoções e comportamentos) a respeito do mundo que o rodeia. (Rocha e Deusdará, 2005: 315).

Há autores como Minayo (2000) que a consideram qualitativa e outros como Silverman (1993) e Neuman (1994) como quantitativa. O que as distingue, segundo Caregnato e Mutti, com base em Bardin (1977) e Lima (1993), é que a primeira “traça uma frequência das características que se repetem no conteúdo do texto” e a segunda “considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem” Caregnato e Mutti, 2006:682).

Outros ainda como Berg (1998), Insch *et al.* (1997) e Sarantakos (1993) consideram ambas as concepções, porque entendem que se numa primeira abordagem se procede à contagem do produto textual organizado e sistematizado, noutras fases o analista pode apreender as representações sociais dos autores e participantes do estudo.

Como já dissemos, é uma análise essencialmente prática e objetiva realizada através da sistematização rigorosa e da categorização dos morfemas, sem a preocupação de sentido do texto porque trabalha com o conteúdo do texto. Esta análise categorial é realizada em três etapas:

- a pré-análise, é a fase da organização, do levantamento de hipóteses e de objetivos;
- a exploração do material, que consiste na classificação do material linguístico e
- o tratamento dos resultados e interpretação/codificação.

No entanto, também pode ser qualitativa se considerarmos que a linguagem é um veículo de transmissão de uma mensagem subjacente e, como tal, revela a relação psicológica do indivíduo com a sua vida, com o seu quotidiano, com as suas representações sociais.

Cabe ao investigador cruzar o corpo teórico, as hipóteses e as técnicas para realizar uma interpretação séria e objetiva.

3.2. Análise de Discurso

A análise de discurso desenvolveu-se em França nos anos 60 e 70 do século passado. Embora tenha surgido no âmbito das ciências da linguagem, depressa se alargou a outros domínios. É essencialmente aplicada na área da comunicação, mas também na história e na sociologia. No entanto, é no seio da linguística que a AD mais é

mobilizada, analisando o discurso como objeto real, através de teorias e práticas com base na pragmática, na análise da conversação e da análise textual. A AD é, por assim dizer, “uma disciplina de interpretação” que contou com a colaboração de outras áreas científicas: “da lingüística deslocou-se a noção de fala para discurso; do materialismo histórico emergiu a teoria da ideologia; e finalmente da psicanálise veio a noção de inconsciente que a AD trabalha com o de-centramento do sujeito” (Caregnato e Mutti, 2006: 680).

É uma ciência que evoluiu muito e que está atenta à evolução da sociedade e das suas necessidades, tentando encontrar respostas às necessidades e às alterações que o desenvolvimento transporta. Desta forma, é também um método de pesquisa qualitativa que, em função das tradições teóricas, se apresenta sob diferentes estilos, mas assente num mesmo preceito: a linguagem não é simplesmente um meio para descrever o mundo, mas um meio essencial para construir o mundo. Michel Pêcheux, que é apontado como um dos fundadores da AD, considera que a língua é a materialização da fala, e como tal esta está indissociavelmente ligada ao contexto sócio cultural (cf. Caregnato e Mutti, 2006). A análise de discurso não trabalha sobre a língua enquanto sistema, mas sobre o seu uso. É, por assim dizer, a interpretação da linguagem real, em contexto.

Mazière (2010) aponta 4 princípios que, segundo ela, solidificam este método de análise:

- toute AD tient compte de la langue en tant qu’objet construit du linguiste, et des langues particulières en tant que dotées de formes particulières ;
- toute AD a une relation double aux héritages descriptifs des langues. Elle prend en compte la grammaire des langues particulières contre une syntaxe logique universelle. Elle ne prend en compte que des productions attestées ;
- elle configure les énoncés à analyser en corpus construit, souvent hétérogènes, selon un savoir revendiqué, linguistique, historique, politique et philosophique ;
- elle construit ses interprétations, ses “ lectures ”, par une critique matérialiste et des méthodes assumées, en tenant compte des données de langue(s) et d’histoire, en prenant en compte les capacités linguistiques réflexives des sujets parlants, mais aussi en refusant de poser à la source de l’énoncé un sujet énonciateur individuel qui serait “maître en sa demeure”. (Mazière, 2010: 4)

Diz ainda que os três conceitos que estruturam a análise de discurso são a língua, o indivíduo e a história.

Nesta perspectiva a análise de discurso procura o sentido do texto, verbal ou não verbal, oral ou escrito, um sentido produzido e não traduzido. Caregnato e Mutti apontam três constituintes essenciais: a ideologia, a história e a linguagem, e explicam:

[a] ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de idéias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. (Caregnato e Mutti 2006: 680)

E concluem que “na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer” (Caregnato e Mutti, 2006: 681). Na verdade, um mesmo texto linguístico, que é utilizado indiferentemente por qualquer locutor, já foi usado antes e voltará a sê-lo, daí se falar em memória (coletiva). O que se diz assume sentidos diferentes de acordo com o estatuto ou papel social que se desempenhe, daí a multiplicidade das interpretações e dos sentidos. É por isso que se pode afirmar que todo o discurso é marcado não só pela cultura individual mas também pelas vivências pessoais.

Reconhecendo que a linguagem é antes de tudo uma atividade discursiva, intimamente ligada à atividade humana da qual é reflexo e principal instrumento, os linguistas interessam-se pelas condições em que o discurso é produzido: em que domínios e finalidades ele é emitido, mas também pelos conteúdos temáticos, o registo de língua, os meios lexicais utilizados, a construção frásica e gramatical que dão inevitavelmente lugar a construções individuais e pessoais.

A língua é uma realidade social e a fala uma realidade individual e portanto os linguistas de hoje dão prioridade à linguagem em interação, em situação, isto é, aos comportamentos verbais, partindo do princípio que cada discurso, para além de obedecer a regras comuns, é uma construção individual. Como tal, a análise de discurso

- “prendra en compte les effacements, les anaphores, les figures, les énonciateurs et leurs positions, le temps, l’espace, les croyances, des préassertés inscrits dans la structure, qui les piège par le seul fait d’énoncer” (Mazière, (2010: 8);

- “ne sépare l'énoncé ni de sa structure linguistique, ni de ses conditions de production, historiques et politiques, ni des interactions subjectives, ni des préconstruits qui contraignent le sens” (Mazière, 2010: 9);
- e analisa um corpus selecionado e delimitado. A AD “est la construction d'un dispositif d'observation propre à révéler, à appréhender l'objet discours qu'elle se donne pour tâche d'interpréter” (Mazière, 2010: 11)

No artigo de Cappelle, Melo e Gonçalves (s/d) são apontadas algumas sugestões de análise decorrente das contribuições de vários autores, das quais destacamos a sugestão de Orlandi (1987) que vai de encontro às nossas necessidades.

AD poderá então passar por várias etapas de análise:

- das palavras, à semelhança do que já se fazia, ou se faz, na AC;
- da construção de frases, isto é, ao nível sintático;
- da construção de uma rede semântica que intermedeie o social e a gramática;
- do texto como constitutivo do seu sentido.

Esta é uma análise que assenta numa orientação progressiva, do concreto para o abstrato, na medida em que se associam a compreensão objetiva do corpus textual e a dimensão mais subjetiva, assente na dedução e nas inferências do analista. O objetivo desta análise é desvendar o que está escondido, latente ou subentendido na mensagem, pois a linguagem deve ser compreendida enquanto atividade de interação social, servindo para ativar os conhecimentos contextuais e socioculturais inerentes à situação discursiva em que estão inseridos.

Qualquer análise que seja feita é apenas uma interpretação do analista pois também ele é marcado pelas suas experiências e vivências, pela cultura individual e coletiva.

3.3. Complementaridade de análises

Tendo por base a conceção de Maingueneau (1997), Rocha e Deusdará (2005: 305) afirmam que a AD tem um duplo sentido: “a construção de um outro olhar sobre as práticas languageiras e o redimensionar do objeto de análise”.

A AD parece vir colmatar algumas insuficiências apresentadas pela AC, pois a diferença está no modo de acesso ao objeto de estudo. Enquanto “o objetivo do tipo de

análise preconizado pela Análise de Conteúdo é alcançar uma pretensa significação profunda, um sentido estável, conferido pelo locutor o próprio ato de produção do texto" (idem: 307) a AD "propõe o entendimento de um plano discursivo que articula a linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico" (idem: 308). Desta forma, se a AC trabalha com o texto a AD trabalha com o sentido, pois a AD não reduz a linguagem a um simples mecanismo de refletir e/ou descrever o mundo porque compreende a importância central do discurso na construção social. Podemos então afirmar que a AD é uma metodologia de análise e de interpretação da linguagem, articulada com as representações sociais, isto é, a AD proporciona a reflexão sobre as condições em que o texto foi produzido, considerando o contexto sociocultural, político, histórico e ideológico, que mais não são as representações sociais e culturais.

Para além disso, a AC e a AD não partilham nem o mesmo objetivo teórico, nem o mesmo pressuposto metodológico porque a AD "não pode negligenciar a espessura que entremeia a relação entre o texto e seu entorno, visando predominantemente ao debate do modo como a enunciação é capaz de inter-relacionar "uma organização textual e um lugar social determinados". (Rocha e Deusdará, 2005: 315)

Para estes autores a AD "procura evitar a mera busca da realidade subjacente a determinadas produções de linguagem, ciente de que toda atividade de pesquisa é uma interferência do pesquisador em uma dada realidade." (idem) Neste âmbito, há então uma articulação entre dois planos: a linguagem e o social.

No sentido de sistematizar as diferenças e, acima de tudo, as contribuições que a AD trouxe à AC, Rocha e Deusdará (2005) sugerem o seguinte quadro síntese:

	Análise de Conteúdo	Análise de Discurso
Objetivos de pesquisa	captar um saber que está por trás da superfície textual	analisar em que perspectivas a relação social de poder no plano discursivo se constrói
Eu pesquisador	espião da ordem que se propõe a desvendara subversão escondida; leitor privilegiado por dispor de	agente participante de uma determinada ordem, contribuindo para a construção de uma

	"técnicas" seguras de trabalho	articulação entre linguagem e sociedade
Concepção de texto	véu que esconde o significado, a intenção do autor	materialidade do discurso
Concepção de linguagem	reprodução e disseminação de uma realidade <i>a priori</i>	ação no mundo
Concepção de ciência	instrumento neutro de verificação de uma determinada realidade	espaço de construção de olhares diversos sobre o real

Quadro 4. Quadro síntese das aproximações e afastamentos ente Análise de Conteúdo e Análise de Discurso.

Rocha e Deusdará, (2005: 321)

4. Uma análise sócio-discursiva.

A tese de Bronckart (1996) assenta na psicologia da linguagem (ela própria orientada nos princípios epistemológicos do interacionismo social), considerando que qualquer unidade linguística é interpretada enquanto comportamento humano. A perspectiva interacionista, que preconiza este autor, estuda as condições de aquisição e de funcionamento do discurso e analisa as condutas humanas enquanto ações socialmente situadas e contextualizadas. Ora, o estudo das produções linguísticas é realizado nas suas dimensões discursivas e/ou textuais porque, por um lado a única manifestação empírica que atesta as ações linguísticas humanas são os textos e/ou discursos; por outro, é ao nível das unidades globais que melhor se manifestam as relações de interdependência entre as produções linguísticas e o seu contexto accional e social. A este propósito, e na tentativa de definir conceitos, Bronckart (1996) esclarece, num primeiro momento, que a noção de texto pode aplicar-se a toda a produção verbal contextualizada, que seja oral ou escrita, e que apesar de existirem características comuns, cada texto tem a sua particularidade, segundo o contexto onde é construído.

Assim sendo, o texto é

toute unité de production verbale, véhiculant un message linguistique organisé tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence. Et cette unité de production verbale peut dès lors être considérée comme l'unité communicative de rang supérieur. (Bronckart, 1996: 74)

Segundo esta perspectiva, é possível fazer uma análise formal e distinguir as características de um determinado grupo social, através dos vários *sortes de texte*⁶⁶ e das características que resultam das variações que cada indivíduo introduz quando elabora um tipo de texto, adaptado a uma situação de comunicação particular. Os textos são produtos da atividade humana e são articulados segundo as necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais no seio dos quais são produzidos.

Perante a diversidade de textos que se produzem houve a necessidade de se delimitar essas produções por grupos com características iguais. Há várias sugestões de etiquetagem/delimitação /agrupamento, segundo diferentes autores.

Para Bronckart, o texto é

toute unité de production verbale située, finie et auto-suffisante (du point de vue actionnel ou communicative). Et dans la mesure où tout texte s'inscrit nécessairement dans un ensemble ou dans un *genre*, nous avons adopté l'expression de **genre de texte** de préférence à celle de *genre de discours*. (idem: 78)

Se por um lado os géneros são múltiplos e infinitos, pois resultam da complexa interdependência com as atividades humanas; por outro, os segmentos (de narração, de argumentação, de diálogo, etc.) que entram neles são em número finito e podem, parcialmente, ser identificáveis através das suas características específicas. A estas produções específicas, o autor designa-os de *type de discours*, em detrimento de *type textuelle*. São produções únicas que dependem do contexto em que são construídas. Não esqueçamos que o sujeito falante conhece géneros e tipos de discurso que constituem modelos sociais ou ainda exemplos-tipo adaptados a situação de comunicação-tipo. Então, qualquer produção que façamos é sempre única, porque depende, entre outros fatores, do contexto em que é produzida. Assim, todo o texto

⁶⁶ Segundo Bronckart (1996: 74) *sortes de textes* "désigne tout ensemble de textes présentant des caractéristiques communes."

singular/individual/particular é necessariamente elaborado em referência aos modelos sociais dos géneros e dos tipos e caracteriza-se ainda por modalidades particulares de aplicação desses modelos que discorrem da representação particular que o indivíduo tem da situação em que se encontra.

Si elle s'inspire bien de modèles délimitant des possibles linguistiques, chaque production textuelle repose ainsi également sur un ensemble de décisions relatives aux modalités d'application de ces modèles, décisions qui confèrent au texte son aspect définitif, en même temps que son style propre. (idem; 79)

Neste sentido, o autor define esse estilo próprio como sendo uma

unité concrète de production verbale, qui relève nécessairement d'un genre, qui est composée de plusieurs types de discours, et qui porte également les traces des décisions prises par le producteur individuel en fonction de la situation de communication particulière qui est la sienne. (idem:79)

4.1. O modelo sócio interacionista de Bronckart

Bronckart faz a sugestão de um modelo formal, que se desenvolve por quatro etapas, que apresentamos sumariamente, cujos objetivos são:

- Debruçar-se sobre as condições sociopsicológicas em que são construídos os discursos;
- Analisar as prioridades estruturais e funcionais internas desse discurso.

As etapas de análise:

- 1) Observação/leitura:
 - a nível semântico;
 - a nível léxico-sintático;
 - a nível paralinguístico.
- 2) Segmentação:
 - descrição e teorização;

- análises quantitativas que permitem validar ou não a segmentação inicial e de legitimar o estatuto discursivo de cada um dos segmentos isolados.

3) Análises quantitativas através de uma grelha de análise que permite fazer o recenseamento da ocorrência de 27 categorias ou estruturas linguísticas:

- tratamento estatístico;
- análise discriminada;
- análise dos factos.

3) Análises qualitativas que têm por objetivo estabelecer valores que tomam estas unidades e/ou estruturas no tipo de discurso e mais geralmente no texto onde elas aparecem.

4.1.1. O diálogo como forma discursiva

O diálogo é uma forma de discurso e modo de expressão literária em que dois interlocutores (o “eu” e o “tu”) se alternam reversivelmente, interagindo na comunicação, discussão e troca de ideias, informações, sentimentos, pensamentos e atitudes. O diálogo constitui-se, assim, como o cânone da interação verbal cuja origem remonta aos primórdios da Humanidade quando o homem começou a sentir a necessidade de comunicar. A palavra *diálogo* conservou um valor genérico permitindo referir-se a diversas situações de trocas discursivas, funcionando como um equivalente ao termo interação. No entanto, parece que o termo *diálogo* se refere ao tecido discursivo, isto é, interessando à linguística, enquanto o termo *interação* reenvia para a expressão em termos de ação, constituindo assim um objeto pluridisciplinar. (Vion, 1994: 217)

No domínio francês da análise de discurso, segundo Cuq (2003: 74), considera-se que foram os trabalhos de Benveniste que fundaram a linguística da enunciação “la langue, système sémiotique virtuel, s’oppose au discours, instance dans laquelle se réalise la langue.” Para Benveniste, o diálogo consiste na enunciação de um determinado “quadro figurativo” entre duas instâncias, locutor e alocutário, dizendo que “A linguagem põe e supõe o outro”(Benveniste, 1966), isto é, tudo que se enuncia supõe um “Eu” que designa um “Tu” a quem ele se dirige e fala de um “Ele”. Esse conceito

contém uma oposição entre dois termos: as pessoas Eu-Tu de um lado e a não-pessoa Ele, de outro. Assim, a enunciação é o lugar de expressão e, mais ainda, o de constituição de subjetividade, no qual o sentido só se produz numa relação de alteridade.

Em Bakhtine, no entanto, o carácter de alteridade do enunciado radicaliza-se, desdobrando os lugares enunciativos ao infinito. As noções de polifonia e dialogismo constituíram o cerne do trabalho deste linguista russo, criando novas ferramentas conceptuais na literatura e na linguística. Estas noções são hoje solicitadas quer no domínio da análise do discurso quer no âmbito das abordagens linguísticas da significação das palavras e das frases. Segundo Amorin (2006), a originalidade de Bakhtine consistiu em

mettre en question, dès les années 1930, l'idée toujours actuellement bien ancrée que le langage n'implique subjectivement que son auteur effectif, le sujet parlant qui le produit. En vertu de la métaphore musicale qu'elle met en œuvre, la notion de polyphonie renvoie à un ensemble de voix orchestrées dans le langage. Celle de dialogisme indique que ces voix s'interpellent et se répondent. Les approches qui s'en réclament considèrent que le sens des mots, des phrases ou énoncés consiste à mettre en scène une interrelation de paroles ou de points de vue imputés à des instances énonciatives plus ou moins abstraites, que l'interprète est chargé d'identifier pour comprendre ce qui est dit.

Com a conceção dialógica da linguagem, a análise textual é uma fina e subtil análise semântica. Assim, é preciso situar o texto no seu espaço, no seu contexto e no seu universo discursivos e apreender os confrontos semânticos que geram os sentidos.

4.1.2. Análise da atividade discursiva.

Tal como afirma Roulet, "chaque dialogue spontané est un événement unique, imprévisible, éphémère." (1994: 97), de uma diversidade infinita. A dificuldade de os estudar parece patente, pois parecem escapar a todo o tipo de sistematização, pois um discurso não é, portanto, uma realidade evidente, um objeto concreto oferecido à intuição, mas o resultado de uma construção. (cf. Maingueneau, 1983) numa conceção de comunicação orquestral na qual cada indivíduo é um participante, tocando uma partitura exclusiva e específica. Numa situação de entrevista, o discurso é co elaborado,

numa ação conjunta, entre entrevistador e entrevistado, que interagem uns sobre os outros e “*changeant en échangeant*” como diz Kerbrat-Orecchioni (1990), isto é, agindo juntos sobre a realidade, naquele contexto único.

A análise textual pode ser entendida como “*l’étude linguistique des conditions de production d’un énoncé*” (Guespin, 1971: 20) “*là où il fait sens pour des sujets inscrits dans des stratégies d’interlocution, des positions sociales, des conjonctures historiques*” (Maingueneau, 1987: 7) A dificuldade de uma análise sistemática de um diálogo reside, logo à partida, na sua fixação, isto é, na sua gravação áudio ou vídeo e na sua respetiva transcrição, no sentido de constituir um objeto estável. Bange (1992: 168) sublinha que “[l]a transcription n’étant pas en principe destinée à se substituer à l’enregistrement, mais à lui servir d’auxiliaire en donnant une version visuelle de l’interaction, elle reste pour l’essentiel orthographique pour des raisons de lisibilité immédiate.” No entanto, por melhores que sejam os instrumentos utilizados, o analista perde, desde logo, algumas informações inerentes ao contexto.

5. **Análise do *Corpus***

O *corpus* “est l’ensemble des énoncés s’organisant en série qu’ils vont soumettre aux procédures rigoureuses de la linguistique. Le corpus est homogénéisé en référence à l’appartenance idéologique des sujets ou à la conjoncture historique.” (Charaudeau e Maingueneau, 2002: 151). O conjunto de documentos que constituem o *corpus* da nossa investigação é vasto e heterogéneo, mas todos os documentos foram elaborados no sentido de contribuírem e convergirem para a caracterização da amostra nas vertentes essencialmente sociais e psicológicas. O *corpus* “désigne les données servant de base à la description et à l’analyse d’un phénomène” (Charaudeau e Maingueneau, *ibidem*), isto é, o material linguístico é selecionado e organizado para se analisado quantitativa e qualitativamente. Muitos *corpus* são tratados manualmente outros através de processos informáticos. No entanto, subjacente está a representatividade estatística dos dados.

5.1. **Etapas e calendarização do estudo**

A escolha da amostra é constituída pelos formandos do curso EFA B2 a decorrer na escola onde lecionávamos. É constituída por um grupo de 11 formandos (7 mulheres e 4 homens), inscritos num curso de Educação e Formação de Adultos, numa Escola pública da vila de Castro Daire, distrito de Viseu, no ano letivo de 2008/2009, em horário pós laboral, cuja língua estrangeira é o Francês.

Começámos por delimitar geograficamente o nosso estudo a fim de aplicarmos dois questionários, 1 e 2 (Q1 e Q2), de resposta fechada, autorizados pela DGIDC em Janeiro de 2009, que nos permitissem definir o perfil dos formandos inscritos em cursos EFA e dos formadores de língua estrangeira. Estes questionários foram validados, previamente, junto de adultos em situação escolar semelhante e com formadores desta área de ensino.

Entendemos que seria importante alargar a aplicação dos dois questionários para melhor contextualizar a nossa amostra; daí tê-los realizado nas escolas que pertenciam à equipa de apoio às escolas de Viseu que abrange as escolas públicas dos concelhos de Castro Daire, Oliveira de Frades, São Pedro do Sul, Sátão, Vila Nova de Paiva, Viseu e Vouzela.

Contactámos pessoalmente a gestão de cada Escola e sugerimos que os questionários fossem aplicados em áreas como Aprender com Autonomia, preferencialmente pelos mediadores dos cursos, de forma a orientar e a auxiliar os formandos no seu preenchimento. Sabíamos que esta tarefa nem sempre é acolhida com muito agrado, pois há outras prioridades já planificadas, e também temos consciência que muitos adultos pouco escolarizados revelam bastantes dificuldades, quer na compreensão de enunciados, quer na compreensão da tipologia destes documentos. Daí ter sido essencial o apoio do formador, o que nem sempre se registou. Para além disso, em todas as escolas, a cada formador aplicador, foi indicado o nosso contacto pessoal para que fossem esclarecidas quaisquer dúvidas acerca do preenchimento do respetivo questionário. Todavia, ninguém nos contactou para esclarecer qualquer dúvida.

5.2. Aplicação dos questionários

Os Q1 e Q2 foram aplicados após a interrupção da Páscoa do ano letivo de 2008/2009 e, relativamente ao primeiro, em 577 adultos inscritos, foram respondidos 392 questionários. A discrepância de formandos inscritos e de questionários realizados deve-se, não só à falta de pontualidade e assiduidade, mas também à desistência/abandono. Estas são, aliás, algumas das grandes contrariedades com que este sistema se confronta. No que diz respeito aos segundos, questionários dos formadores, foram todos respondidos, em número de 21.

5.2.1. Questionário 1: 392 formandos inquiridos.

O objetivo principal deste questionário foi caracterizar os candidatos à Formação e Educação de Adultos nesta área delimitada de Viseu. Na generalidade, verificámos que os formandos revelaram alguma dificuldade no preenchimento dos questionários. Ainda que tenha sido pedido aos colegas uma colaboração tão estreita quanto possível com os inquiridos, nomeadamente nos cursos EFA B1, B2 e B3, no sentido de esclarecer quaisquer dúvidas e hesitações, constatámos algumas incongruências e até ausência de respostas em campos que à partida supúnhamos de simples interpretação. Ainda assim é possível fazermos algumas inferências.

a) Identificação

No universo de 392 questionários, 179 são homens e 213 são mulheres e maioritariamente de nacionalidade portuguesa. Constatámos que a faixa etária predominante nos homens é entre 18 e 28 anos e nas mulheres entre os 39 e 48 anos. Podemos inferir que as mulheres retomam a escolaridade mais tarde que os homens.

Tal como podemos observar no quadro abaixo indicado, no geral, mais de metade dos indivíduos inquiridos é desempregada. No sexo masculino, dos 179 homens, 40% são desempregados, dos quais 20% se situam na faixa etária de 18-28 anos, sendo, no entanto, simultaneamente, a faixa com maior número de trabalhadores por conta de outrem ou por conta própria, numa percentagem de 24%.

É no sexo feminino que se regista o maior número de desempregados: 125 indivíduos, distribuídos pelas 5 faixas etárias, com maior predominância na faixa dos 39-48 anos, sendo respetivamente 40% dos homens inquiridos e 58% nas mulheres.

		Sexo Masculino				Sexo Feminino			
		Profissão Atual							
		Trabalho conta própria	Trabalho conta outrem	desemprega do	reformado	Trabalho conta própria	Trabalho conta outrem	desemprega do	reformado
Idade	18 e 28 anos	7	36	21	1	4	21	24	0
	29 e 38 anos	3	21	12	0	3	14	25	0
	39 e 48 anos	5	15	12	2	3	30	39	0
	49 e 58 anos	3	3	14	2	2	6	30	0
	59 e 68 anos	0	0	13	4	0	2	7	3
	69 e 78 anos	0	0	0	1	0	0	0	0

Quadro 5. Distribuição dos inquiridos por sexo, idade e ocupação.

b) Escolaridade

No que respeita à escolarização, podemos inferir que ela vai aumentando gradualmente até aos nossos dias. Dos indivíduos mais velhos, apenas um frequentou a 4ª classe; dos inquiridos mais jovens, entre 18 e 28 anos, 53 indivíduos frequentaram o 9º ano de escolaridade e 20 o 12º ano. Estes dados coincidem, naturalmente, com a obrigatoriedade escolar.

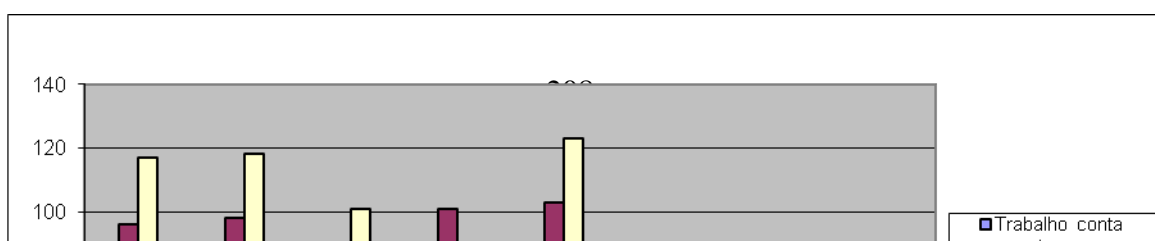
		1º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano	Educação extra escolar
Idade	18 e 28 anos	1	0	1	1	10	3	6	53	9	10	20	1
	29 e 38 anos	0	0	11	2	22	5	1	25	3	5	4	0
	39 e 48 anos	2	1	22	1	41	0	1	24	7	6	1	0
	49 e 58 anos	1	0	17	1	25	0	1	8	2	0	2	1
	59 e 68 anos	0	1	12	0	11	0	0	4	0	0	0	0
	69 e 78 anos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		4	2	64	5	109	8	9	114	21	21	27	2

Quadro 6. Distribuição dos inquiridos por habilitações académicas e idades.

c)

Hábitos de leitura.

Do gráfico abaixo apresentado, podemos deduzir que a situação profissional não é uma variável significativa nos hábitos de leitura. Perante as várias sugestões dadas, os que leem menos são os reformados, seguidos pelos trabalhadores por conta própria. Os desempregados e os trabalhadores por conta de outrem manifestam bons hábitos de uma leitura transversal, com menor incidência na internet para os primeiros e inversamente para os segundos.



d) Continuidade de inscrições em cursos de Educação e Formação de Adultos.

Gráfico 4. Hábitos de leitura por tipo de ocupação.

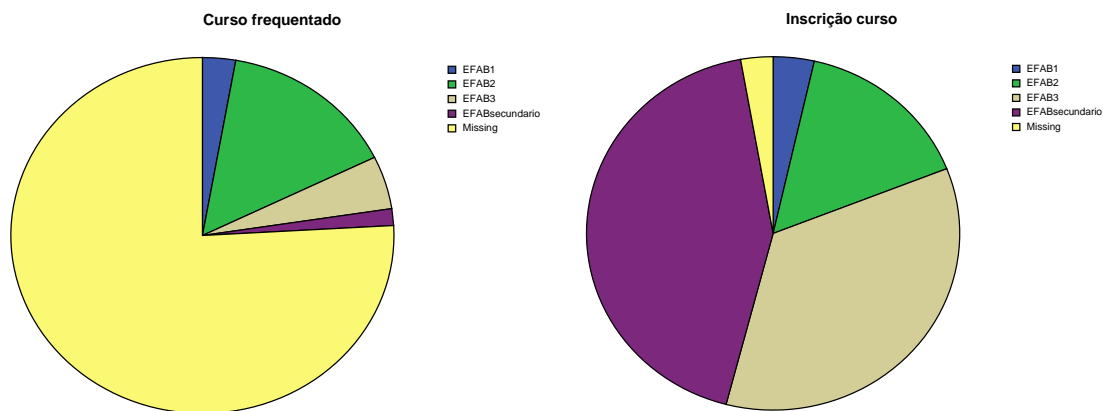


Gráfico 5. Análise da continuidade de inscrições de 2007/2008 para 2008/2009.

Do ano letivo de 2007/2008 para o de 2008/2009, há um aumento significativo de inscrições, nomeadamente nos cursos B3 e EFA secundário, tal como o indica o seguinte gráfico, coincidindo com a proliferação significativa, por todo o país, de novos Centros Novas Oportunidades:

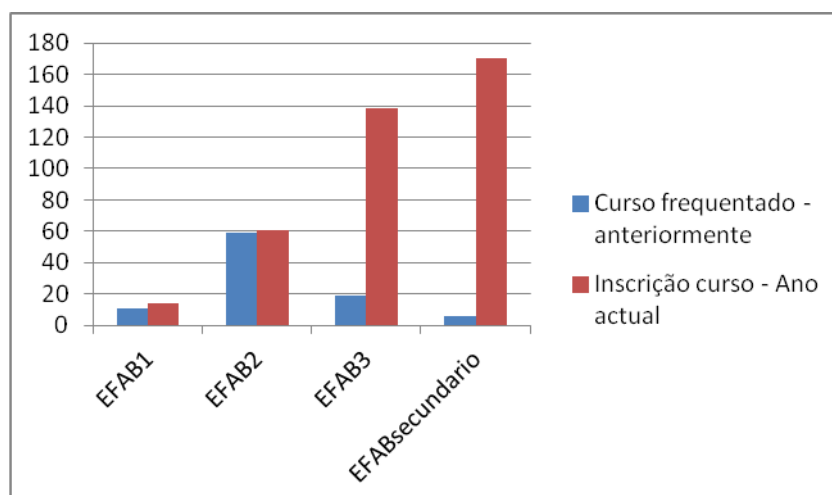


Gráfico 6. Inscrições por cursos em 2007/2008 e 2008/2009.

A inscrição nos vários cursos de formação de adultos, no ano letivo de 2008/2009, nas escolas abrangidas pelo nosso estudo, aumenta gradual e significativamente de EFA B1 para EFA B2, B3 e EFA secundário. 16% dos inquiridos disseram ter terminado o 1º ciclo, 27% o 2º ciclo e 29% o 3º ciclo.

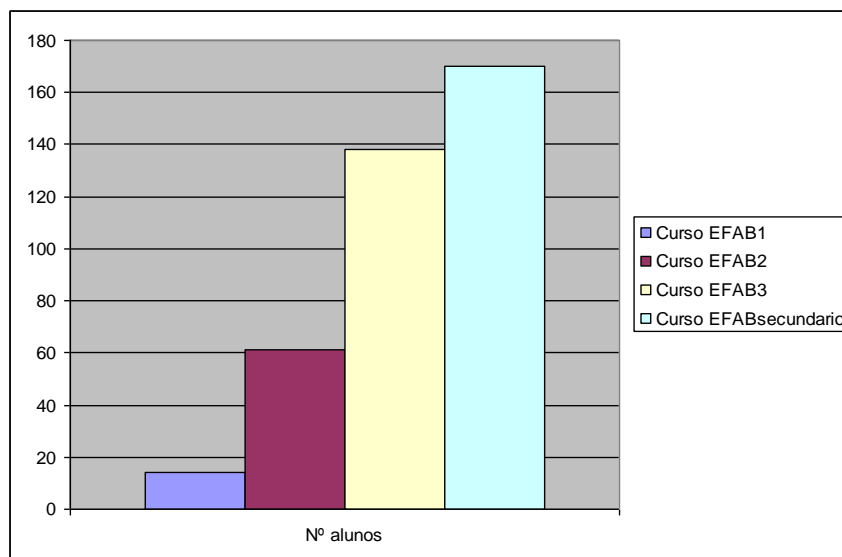


Gráfico 7. Inscrição por cursos em 2008/2009.

e) Inscrição no curso por opção ou imposição

A inscrição em 2008/2009 nestes cursos foi maioritariamente por opção, em 76% dos inquiridos, o que prova que a população revela interesse e determinação em certificar os seus conhecimentos para se tornarem indivíduos mais ativos e participantes na vida em sociedade.

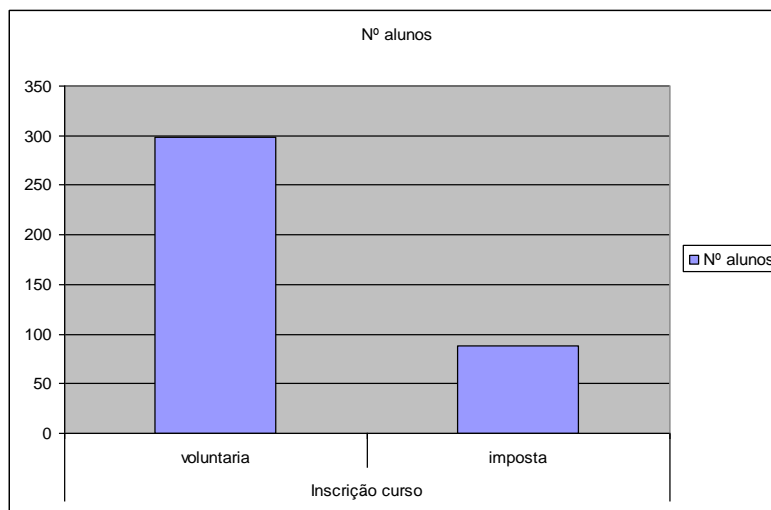


Gráfico 8. Inscrição voluntária vs imposta.

f)

Conhecimento de línguas

estrangeiras.

Quando questionados sobre o conhecimento de línguas estrangeiras, os resultados não são claros. Na nossa opinião, o conhecimento de línguas estrangeiras não subentende um domínio total e equitativo em todas as competências. A não partilha deste pressuposto, quer pelos formadores, quer pelos formandos, parece ter influenciado e dificultado o preenchimento da grelha sugerida que pretendia averiguar o domínio parcial das línguas propostas, tidas como mais contactadas, a saber: o Espanhol, o Francês, o Inglês e o Alemão.

g) A escolha ou a imposição da língua estrangeira no ato de inscrição.

Por opção ou por imposição, o Inglês e o Francês são as línguas predominantemente referenciadas pelos inquiridos, salientando-se tanto na procura como na oferta de escola.

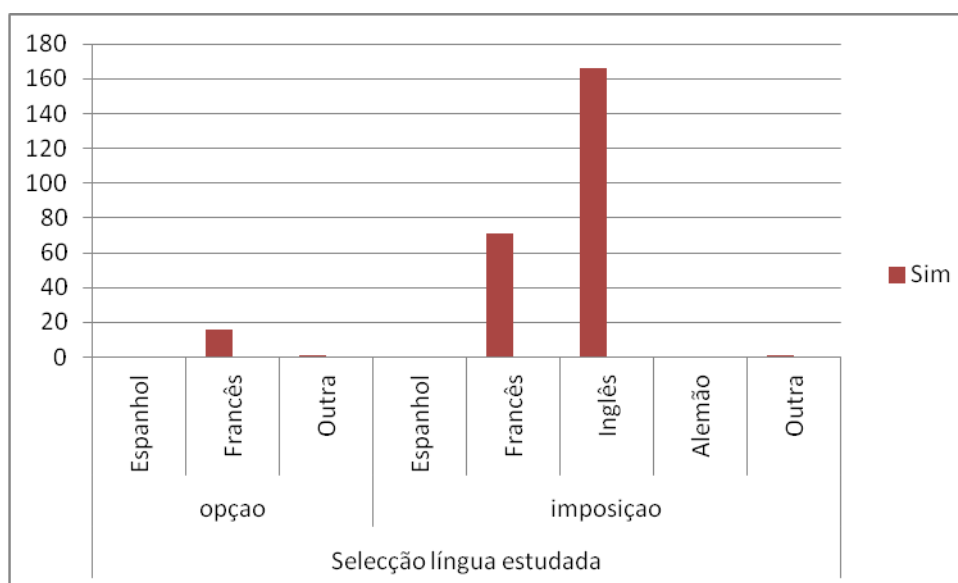


Gráfico 9. Inscrições por cursos em 2007/2008 e 2008/2009.

Quando questionados sobre a língua que teriam escolhido, 323 dos inquiridos não tem opinião, o que poderá ser, por uma lado, um indicador que revela pouco interesse pelo estudo de línguas estrangeiras e por outro, a ideia associada ao provérbio de que *Burro velho não aprende línguas*. Ainda assim, 33 inquiridos escolheriam o Inglês, 23 o Francês e 15 o Espanhol.

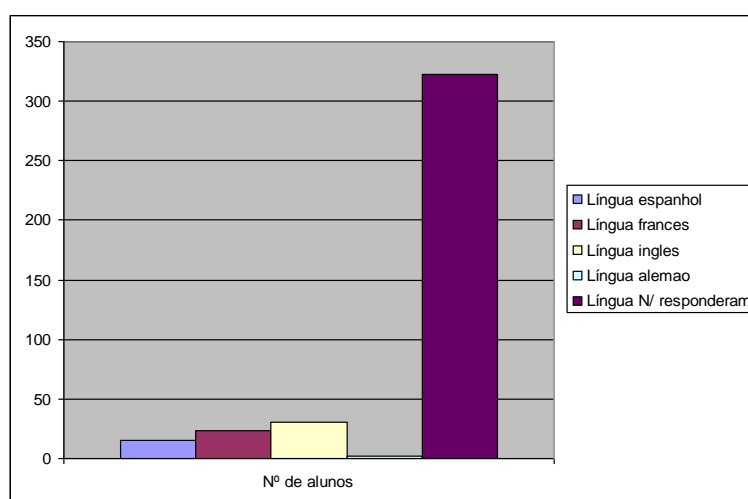


Gráfico 10. Escolha da língua estrangeira.

O Q1 foi intencionalmente aplicado depois da interrupção da Páscoa para que os inquiridos pudessem ter tido já algum contacto com as línguas estudadas e, desta forma, opinar sobre as estratégias e materiais motivadores e facilitadores na aprendizagem, assim como, as dificuldades sentidas.

h) Aquisição/aprendizagem de uma língua no seu contexto escolar.

No que respeita à motivação em sala de aula para aprender uma língua, os indivíduos revelaram dificuldades em destacar uma estratégia, apesar das sugestões, destacando apenas a televisão e o visionamento de filmes. Não sabemos se, associadas a estas práticas, estarão atividades de compreensão ou outras.

Sobre as dificuldades na aquisição/aprendizagem da língua, em contexto escolar, em idade adulta, os resultados não são conclusivos, pois tal como podemos constatar, no quadro abaixo indicado, num universo de 392 inquiridos, estranhamente, poucos são os que se pronunciam sobre as suas dificuldades.

				Dificuldade compreender texto oral		Dificuldade em falar		Dificuldade compreender texto escrito		Dificuldade em escrever	
				Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Idade	18 e 28 anos	Sexo	Masculino	3	1	3	1	2	2	1	3
			Feminino	3	4	4	3	4	3	3	4
	29 e 38 anos	Sexo	Masculino	1	1	0	2	0	2	1	1
			Feminino	0	9	5	4	4	5	6	3
	39 e 48 anos	Sexo	Masculino	2	7	6	3	5	4	5	4
			Feminino	8	16	18	6	6	18	12	12
	49 e 58 anos	Sexo	Masculino	3	4	7	0	4	3	4	3
			Feminino	5	5	7	3	2	8	4	6
	59 e 68 anos	Sexo	Masculino	5	6	9	2	1	10	4	7
			Feminino	0	2	2	0	0	2	2	0
	69 e 78 anos	Sexo	Masculino	0	0	0	0	0	0	0	0
			Feminino	0	0	0	0	0	0	0	0

Quadro 7. Dificuldades na aquisição/aprendizagem de uma língua.

Apesar dos resultados não serem reveladores e significativos, aqueles que responderam apontam como maiores dificuldades a expressão oral, seguida da expressão escrita, nomeadamente na faixa etária dos 39 e 48 anos.

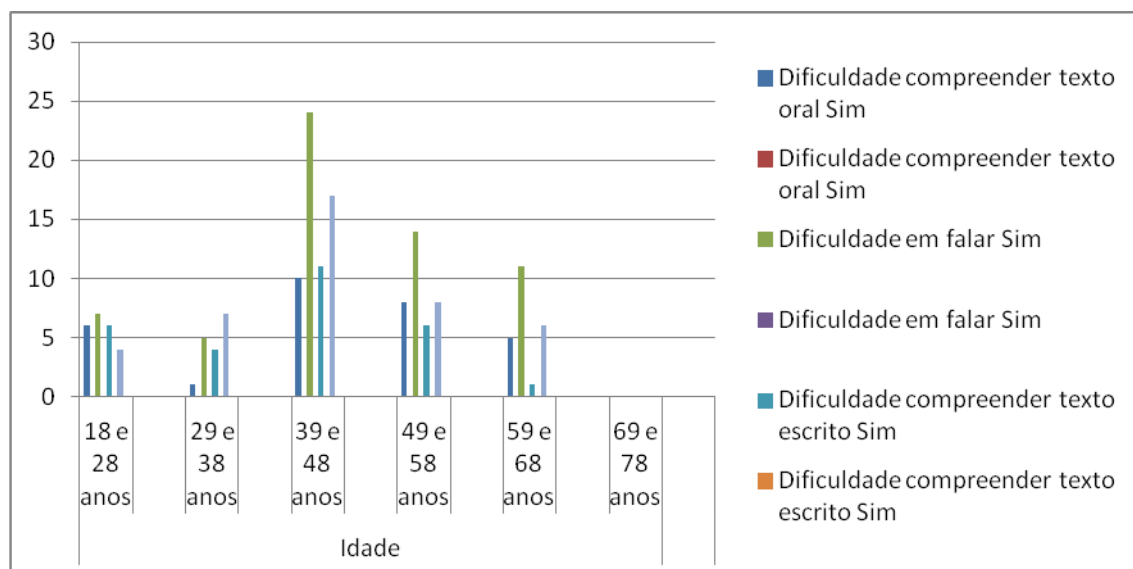


Gráfico 11. Dificuldades na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira.

i) Organização e distribuição dos formandos em sala de aula.

Questionados sobre a forma de trabalhar em sala de aula, nomeadamente quanto à disposição das carteiras e à distribuição dos participantes, os formandos relegam o trabalho por pares e ponderam o trabalho em grupo, talvez por a ele estar subjacente a cooperação e a interajuda.

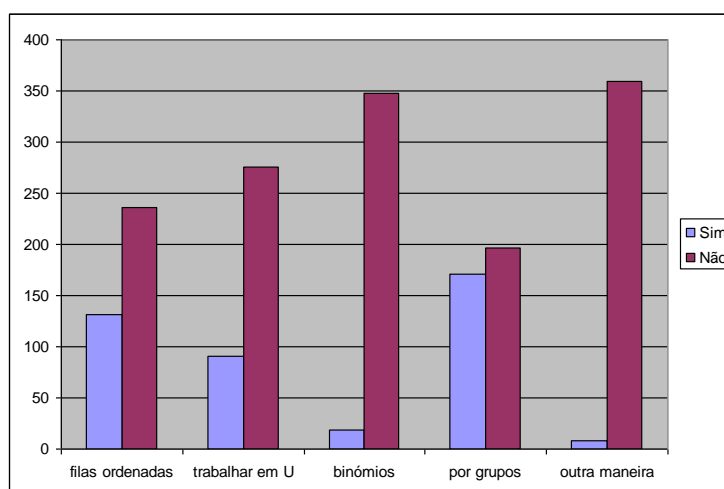


Gráfico 12. Organização e distribuição dos formandos em sala de aula.

Perante às atividades sugeridas e desenvolvidas em sala de aula, os formandos parecem também valorizar o trabalho de grupo em detrimento de todas as outras. Não conhecemos as reais motivações, no entanto, a escola, para muitos, é um local de encontro e muitas vezes um momento de descontração. Apontam, ainda, a tradução como uma estratégia de sala de aula, o que nos leva a crer que poderá ser recorrentemente utilizada.

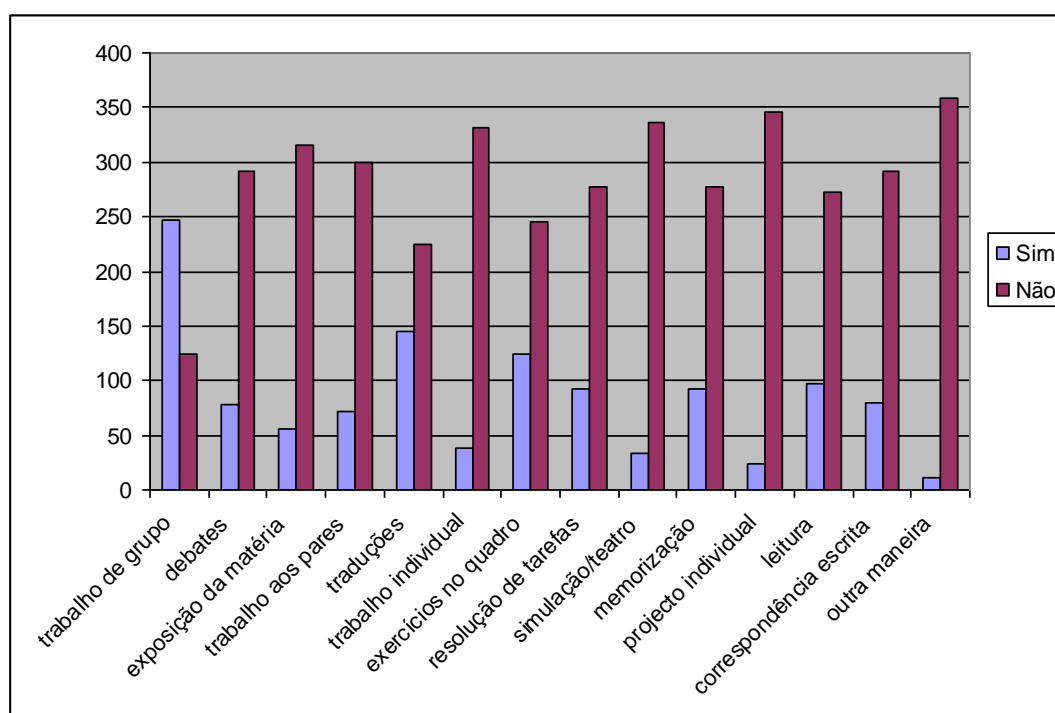


Gráfico 13. Prevalência de estratégias de trabalho em sala de aula.

5.2.2. Questionário 2: 21 formadores de língua estrangeira inquiridos

O Q2 foi aplicado com sucesso, pois os 21 professores a lecionarem neste sector e área educativa o preencheram. Este questionário teve por objetivo caracterizar o grupo de formadores de língua estrangeira, na mesma área de estudo, a nível académico e profissional e ainda permitir um cruzamento analítico com o Q1.

a) Identificação

Os formadores são fundamentalmente professores de Quadro de Escola e Quadro de Zona Pedagógica e com licenciatura entre 12 a 23 anos de serviço, entre os quais se destaca um docente com Bacharelato, um com Pós-graduação e um outro com Mestrado.

Os formadores de cursos de formação e educação de adultos são maioritariamente mulheres e nenhum tem formação específica em Educação e Formação de Adultos.

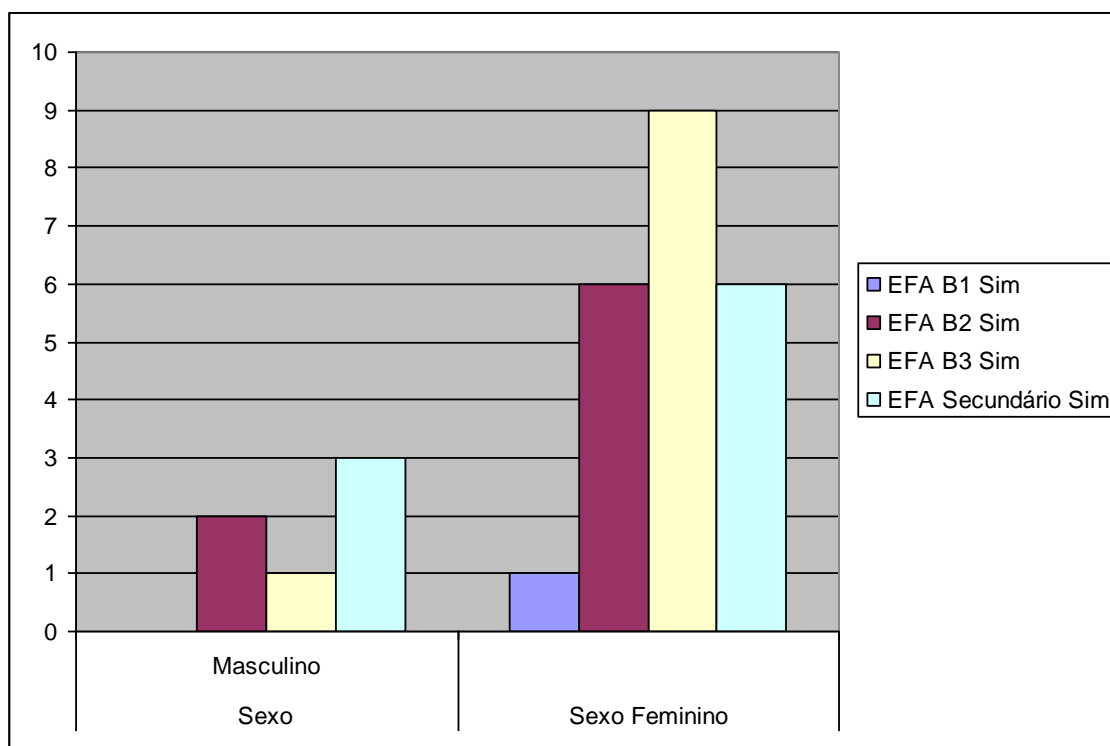


Gráfico 14. Identificação de formadores de língua estrangeira por curso e sexo.

b) Dificuldades

Aparentemente não há registo de dificuldades no primeiro contacto, à exceção de 2 formadoras, conforme nos indica o quadro abaixo sugerido. Não conhecemos a natureza dessas contingências, no entanto, podemos deduzir que poderão ser ao nível da adaptação a este público específico ou ao nível da operacionalização, da adequação das práticas e metodologias eficazes.

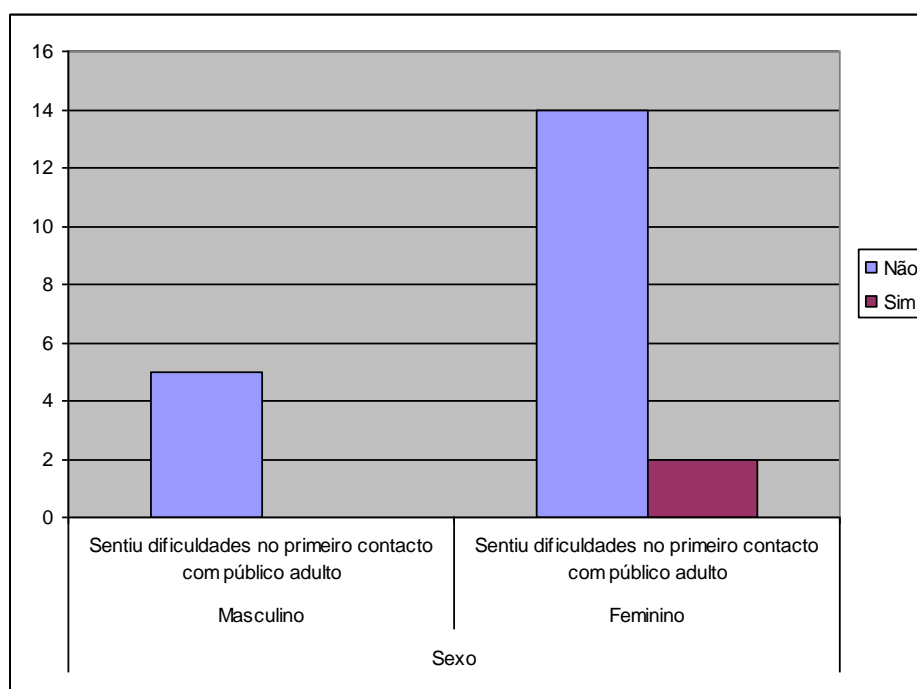


Gráfico 15. Dificuldades no primeiro contacto com a EFA.

c) Caracterização individual dos formandos

Dada a complexidade e heterogeneidade dos grupos de aprendentes nestes cursos EFA, realizar uma caracterização individual parece-nos ser o ponto de partida para orientar o trabalho do formador.

Tal como podemos constatar no gráfico seguinte, só 12 formadores declararam ter realizado a caracterização individual do início da formação, 11 através do diálogo informal e 12 por escrito; no entanto, nenhum recolheu dados.

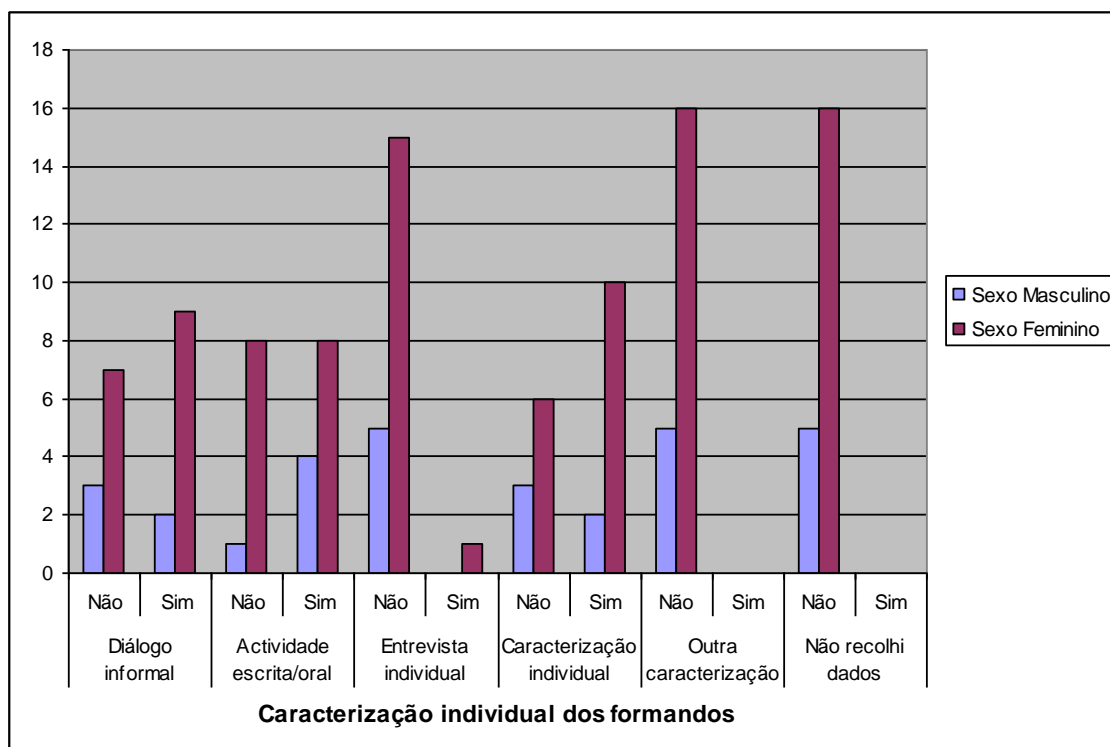


Gráfico 16. Caracterização individual dos formandos.

d) Dificuldade dos formandos no processo ensino-aprendizagem.

Tendo sido dado 7 sugestões, pedimos aos formadores que enumerassem, por grau de dificuldade, os obstáculos inerentes ao ensino aprendizagem dos seus formandos. Na verdade, a memorização é apontada como a maior dificuldade. Inferimos que será ao nível da aquisição das regras de gramática, isto é, do funcionamento da língua. Aliada a esta situação, os formadores apontam, quase simetricamente, a falta de reconhecimento da utilidade das atividades; a dificuldade de adaptação à situação escolar e a consequente incompreensão de indicações escolares, organização e interesse nas atividades propostas.

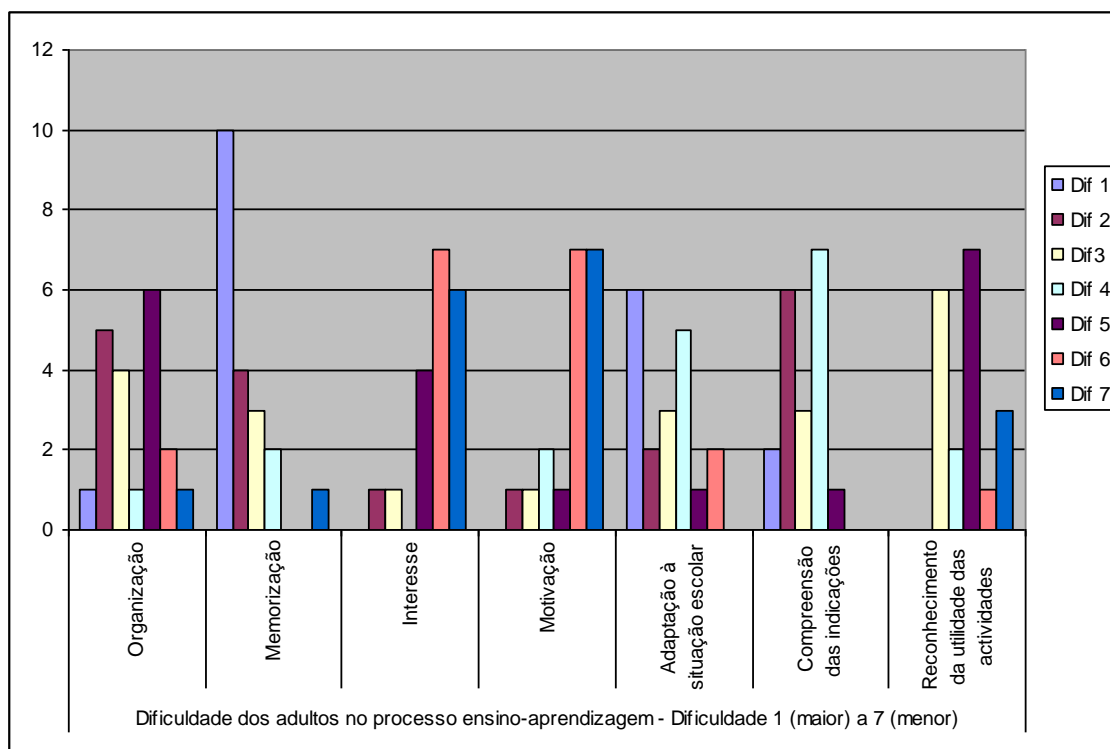


Gráfico 17. Dificuldades dos adultos no processo ensino-aprendizagem.

e) Prioridades na planificação e execução.

Os 21 formadores referem ter conhecimento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; no entanto, quando questionados sobre as suas práticas, os formadores apresentam prioridades muito diversificadas, seleccionando várias opções em simultâneo, cuja lógica é-nos difícil de inferir. Onze formadores situam a sua metodologia na abordagem comunicativa, 6 no método estruturo-global audiovisual, 4 no áudio-oral e/ou tradicional, havendo apenas uma formadora que selecciona a abordagem accional. Por outro lado, relativamente às prioridades na organização e na planificação, os formadores indicam, em primeiro lugar, as competências, o programa e depois as necessidades individuais. A selecção de materiais é realizada em função do tema e das competências a desenvolver e ainda da funcionalidade.

As competências que pretendem desenvolver no adulto, por ordem de preferência, são a expressão oral seguida da compreensão oral; a compreensão escrita seguida da expressão escrita e por último a interação oral seguida da interação escrita. Os suportes privilegiados na sala de aula são, por ordem de preferência, as fotocópias, a internet e o quadro.

As estratégias que os formadores assinalaram, por ordem de preferências, e que proporcionam o acesso à compreensão dos textos orais ou escritos são a tradução, a dedução, a inferência e a associação de imagens, as semelhanças morfológicas e ainda, por último, a definição, a aproximação e as semelhanças sintáticas.

f) Disposição em sala de aula

Concluimos, do quadro abaixo indicado, que a disposição clássica é a mais adotada, havendo formadores que organizam em *ex-equo* os participantes em U, por binómios ou ainda por grupos

Disposição adotada na sala de aula	Sexo	
	Masculino	Feminino
Clássica	2	6
Em U	1	3
Por binómios	0	4
Por grupos	0	4
Outra disposição	0	1

Quadro 8. Disposição em sala de aula.

Qualquer que seja a disposição adotada, o trabalho por pares é o indicado como o mais usual, seguido do trabalho em grupos.

g) Avaliação

A avaliação é realizada por todos os formadores. Na avaliação oral, a participação parece ser o tipo de avaliação por excelência; na escrita, 18 formadores referem a avaliação formativa, 5 a sumativa, a autoavaliação e, por fim, os trabalhos de pesquisa.

Os formadores consideram importante a utilização de instrumentos de avaliação, privilegiando as fichas e o portefólio. A prevalência deste último poderá corresponder ao maior número de inscrições no EFA secundário.

6. A nossa amostra

6.1. Contextualização geográfica.

Nesta parte do trabalho, convém desde já fazer a localização geográfica onde decorreu o nosso estudo: Castro Daire

pertence ao distrito de Viseu, distando desta cidade cerca de trinta e cinco quilómetros, para norte, e é sede de concelho.

O município de Castro Daire é constituído por vinte e duas freguesias, ocupa uma área de 376,25 km e confina no distrito de Viseu com os concelhos de Cinfães, Resende, Lamego, Tarouca, Vila Nova de Paiva, Viseu, S. Pedro do Sul e Arouca (do distrito de Aveiro)⁶⁷ (Projecto Educativo da Escola EB 2,3 de Castro Daire 2009/2013: 7).

Foi uma zona fundamentalmente rural.

A população absoluta do concelho de Castro Daire, de acordo com o Censo de 2001, é de 16 990 habitantes; a população activa é de 10 336. O sector primário ocupou, no passado, a maior parte dos habitantes das terras de Castro Daire. As dificuldades de comunicação, ditadas pela orografia, fizeram com que as pessoas procurassem a auto-suficiência, explorando os recursos que o espaço envolvente lhes oferecia. Com uma área arável relativamente pequena, mas com amplas superfícies de floresta, de matagais e de alguns prados naturais (lameiros), instaurou-se aqui uma agricultura familiar, minifundiária, em regime de policultura, associada à criação de gado. (idem: 11)

Ao longo do século XX, principalmente na segunda metade, as alterações sócio económicas do país, a maior facilidade de deslocação de pessoas, a emigração e a inovação tecnológicas trouxeram outras aspirações e outros modos de vida.

O fluxo migratório e a queda da natalidade provocaram a diminuição da população do concelho e o seu envelhecimento. Esta quebra demográfica, aliada a outros factores não exclusivos de Castro Daire, como a escolarização dos adolescentes e jovens, a fácil circulação de pessoas, a divulgação de outros estilos de vida, a integração de Portugal na U.E.; e outros de carácter local, como a pequena dimensão da propriedade agrícola e

⁶⁷ Disponível em http://www.aecastrodaire.com/documentos/projecto_educativo.pdf

sua dispersão, a dificuldade de mecanização devida à complicação do relevo fizeram com que a agricultura começasse a ser posta de parte, ficando muitos campos abandonados, alguns em plenas várzeas. E se muitas explorações agrícolas ainda continuam em actividade, deve-se aos subsídios comunitários, à persistência e amor pela terra das gerações mais velhas. (idem: 12)

Hoje, e de acordo com os dados estatísticos dos últimos recenseamentos,

o sector primário baixou transferindo-se para os sectores secundário, terciário no país e no estrangeiro que têm uma relevância cada vez maior.

No que concerne ao sector secundário, foram-se implementando algumas pequenas indústrias em vários pontos do concelho, principalmente ao longo da segunda metade do séc. XX, relacionadas com a serração de madeira, móveis, granitos, produtos alimentares, e criou-se o Parque Industrial da Senhora da Ouvida, onde se instalaram algumas fábricas. A avaliar pelos dados estatísticos aumentou a população activa que se dedica à indústria.

Porém, a “terciarização” é muito mais sensível. O comércio e os serviços conheceram um grande desenvolvimento, particularmente na vila, tendo visto aumentar a sua população residente e o número de pessoas que, diariamente, ali se dirigem, para ocuparem o seu posto de trabalho. (idem: 12)

O concelho de Castro Daire tem vindo a perder a sua feição rural; simultaneamente tem-se esboçado um movimento de industrialização. O número de empregos gerados, não é suficiente, e a sua qualidade não corresponde, muitas vezes, às expectativas mais ambiciosas, pelo que se continua a assistir ao êxodo de uma parte considerável da sua população mais jovem com o consequente abandono das freguesias rurais. No sentido de manter vivas as tradições, os temas de vida foram de encontro à memória rural e às necessidades diagnosticadas no meio.

6.2. Temas de vida, mediadores das aprendizagens

Os temas de vida são de extrema importância nos cursos de Educação e Formação, pois para além de nortear e mediar um trabalho articulado e cooperativo entre formadores, ao longo do ano, devem ir preferencialmente de encontro às expectativas dos formandos. Depois de algumas sugestões, o curso B2 seleccionou os seguintes: *Costumes e tradições* e *Ambiente e saúde*. Relativamente ao primeiro, a

intenção foi reviver a cultura e as tradições populares “nas sombras do que hoje chamamos mundo globalizado” (Relatório de atividades). Este tema foi pertinente “dado que os benefícios que o fortalecimento da cultura popular pode trazer a uma comunidade são muitos”(idem). Assim, e porque é necessário “reviver a nossa 'identidade cultural' formandos e formadores dos cursos EFA decidiram comemorar o *Dia de S. Martinho*; relembrar a quadra natalícia, promovendo uma *ceia de Natal*; *cantar os Reis* pela vila de Castro Daire e participar na *Feira da Ladra*.” Os objetivos destas atividades foram “recordar tradições portuguesas; promover relações interpessoais e valorizar a nossa cultura e património.” (idem)

No que diz respeito ao segundo tema, foi sugerida uma frase de Mahatma Gandhi: “[t]emos de ser a transformação que queremos no mundo”, para sintetizar os objetivos preconizados que passam pela consciencialização de formas saudáveis de estar na vida de maneira a provocar alterações de comportamentos e atitudes. Com o apoio do Centro de Saúde de Castro Daire, foi realizada a primeira ação: *Problemas associados ao álcool/alcoolismo*, (flagelo neste concelho) e a segunda, dinamizada por médicos do Hospital de S. Teotónio de Viseu, *Alimentação e saúde*.

Com o intuito de proporcionar experiências diversificadas e contribuir para uma formação mais ampla, foram realizadas duas visitas: uma ao *Planalto Beirão*, no sentido de consciencializar os formandos para a necessidade de preservar o ambiente e de adquirir hábitos de reciclagem, e outra à *III Expo Oportunidades*. Ainda no âmbito das atividades, realizaram um *Chá das Letras* com o objetivo de sensibilizar os formandos para a importância da leitura. Os formandos assistiram ainda a uma peça de teatro *Memórias de Branca Dias* no Auditório do Centro Municipal de Cultura de Castro Daire e visitaram ainda o *Piódão* e o *Museu do Pão*, em Seia. Terminaram as atividades letivas com a entrega de diplomas e com almoço-convívio.

6.3. Caracterização da amostra

Os formandos inscritos no curso de formação de adultos são oriundos das imediações do concelho de Castro Daire e nascidos entre 1950 e 1975. No início do ano, o grupo é constituído por 11 formandos (6 mulheres e 5 homens), embora sejam assíduos apenas 8, condicionando naturalmente a aplicação dos materiais.

O Q1 foi aplicado a 10 formandos, 5 homens e 5 mulheres: 2 na faixa etária dos 29 e 38 anos; 6 na de 39 e 48 anos e 2 na de 59 e 68 anos. São todos desempregados à exceção de uma mulher, que se situa na faixa etária dos 29 e 38 anos

É na faixa dos 39 e 48 anos que os indivíduos revelam ter mais hábitos de leitura. 6 indivíduos afirmam ler tanto jornais como revistas e até bandas desenhadas, no entanto, adiantam não ter hábitos de ler documentos na Internet, nem tabelas/rótulos de produtos de alimentação ou outros, o que viemos a constatar durante a nossa intervenção através da aplicação de diversos materiais.

Relativamente à disposição das mesas na sala de aula e à distribuição dos aprendentes, a amostra apenas revela preferência pelo trabalho em grupo. Deprendemos que se refiram à dinâmica, à colaboração e a interajuda do grupo, porque empreender um esforço pessoal e individual, através da resoluções de tarefas, por simulação, por correspondência escrita ou pela leitura, parece ser um grande esforço. Recusam ainda atividades que envolvam os exercícios de memorização e os projetos individuais. Desconsideram também a exposição de matéria, as traduções e os exercícios no quadro.

A inscrição no curso EFA B2 e a seleção da língua estrangeira são impostas.

No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem de uma língua estrangeira, há apenas um indivíduo masculino que refere a expressão oral, senão nenhuma dificuldade é destacada. Parece ser mais motivador aprender uma língua estrangeira através da imagem, pois privilegiam a televisão, a rádio, os filmes e os documentários, assim como os jornais e revistas em detrimento categórico das fotocópias, da utilização do quadro, de bibliografia informativa, de letras de canções e da Internet. Mostram relutância na leitura de mapas, de rótulos de embalagens, de cartazes informativos e de receitas.

As expectativas de aprender uma língua estrangeira, para esta amostra, reduz-se à compreensão de pequenas notícias escritas ou orais, na televisão, na rádio ou qualquer

outro meio, assim como compreender questões simples relativas a assuntos pessoais. Também esperam aprender a preencher pequenos documentos simples de identificação e até pequenas mensagens.

6.3.1. Atribuição de códigos aos formandos.

Na escola, a maior parte dos formandos já tinham preenchido uma ficha autobiográfica, no início do ano, em Aprender com Autonomia, com a Mediadora do curso. Apesar das poucas informações, a sua análise permite-nos fazer uma primeira caracterização mais pessoal e social.

Para salvaguardar o anonimato dos intervenientes, optámos por criar e atribuir uma denominação peculiar, um código a cada participante. Assim, fizeram parte deste estudo, com maior ou menor assiduidade os seguintes intervenientes:

- A F1, 35 anos, doméstica, casada, três filhos de 10, 5 e 3 anos; saudável e tímida; casa e carro próprios, televisão e aparelhagem;
- O F2, 44 anos, pintor, uma filha de 14 anos, franzino, sofre de hepatite e alergias; tímido, nervoso e hiperativo; vive em casa alugada e não tem transporte próprio;
- O F3, 47 anos, agricultor, três filhos, gémeos de 16 e outro de 13; nervoso e sofreu acidentes que o levaram a vários internamentos, vive em casa da mãe e não tem transporte próprio;
- A F4, 34 anos, desempregada, casada, com dois filhos de 11 e 17 anos, é nervosa e sociável, saudável embora tenha sido operada já a um peito e a uma perna; com habitação e transporte próprios;
- A F5, 45 anos, cozinheira;
- A F6, não preencheu a ficha biográfica.
- A F7, 52 anos, desempregada, com cinco filhos, com 30, 28, 25, 23, e 19 anos, vive com os filhos mais novos; nervosa e sociável, saudável embora já tenha feito alguns internamentos;
- A F8, 48 anos, doméstica;

- O F9, 59 anos, serrador, seis filhos, saudável, tímido, sociável e hiperativo; vive em habitação própria;
- O F10, 40 anos, trolha; saudável, tímido e nervoso, vive em habitação alugada;
- A F11, 45 anos, desempregada, casada, com três filhas, com 19, 17 e 6 anos, saudável, vive em casa alugada e tem automóvel próprio; tem alguns conhecimentos de alemão. Esta formanda inscreveu-se no curso, mas por motivos profissionais interrompeu o curso por alguns meses.

6.4. Calendarização das atividades

Foi solicitada a colaboração das docentes diretamente envolvidas neste curso EFA B2, e calendarizadas as atividades, pois a nossa posição, este ano, foi apenas de investigadora, sem componente letiva. Assim, desde setembro 2008, início do ano letivo, foram realizadas as diligências necessárias no sentido de levar a bom porto a nossa investigação. Apresentámos o nosso projeto à Escola, na pessoa do Presidente da Escola e realizámos as primeiras reuniões de divulgação e de sensibilização para o projeto com as duas colegas colaboradoras: a de Linguagem e Comunicação e cumulativamente de Língua Estrangeira (Francês), doravante a professora A, e a de Aprender com Autonomia e simultaneamente Mediadora do curso, a professora B.

As aulas cedidas por ambas foram determinantes para aplicarmos os instrumentos de trabalho, não só de diagnóstico, mas também de caracterização e definição do(s) perfil(s) dos formandos, assim como as atividades em Língua Estrangeira. Cabe dizer que, não estando diretamente ligada ao curso como formadora, todos os intervenientes foram recetivos, mostrando-se disponíveis para colaborar. Constrangimentos? Também os houve. A dedicação natural da professora A, responsável pela disciplina de Francês, e a determinação em cumprir o programa sugerido pelo Ministério limitaram a aplicação das duas sequências planificadas em quatro sessões cada.

Para aprofundar a caracterização e descrever a especificidade da nossa amostra, foram calendarizadas atividades em **Aprender com Autonomia**, que vieram

complementar a caracterização dos formandos e que podem ser consultados também nos anexos.

Os documentos aplicados em **Linguagem e Comunicação** serviram para definir as representações sociais, isto é, perceber o modo como este grupo de formandos interpretam o mundo e definir o seu nível de literacia ao nível da compreensão/produção escrita e oral.

O resultado desta análise orientou e conduziu-nos na planificação e na elaboração de materiais conducentes a uma prática letiva facilitadora e eficaz no âmbito do ensino da **Língua Estrangeira** a adultos pouco escolarizados.

6.5. Materiais aplicados

Materiais aplicados em **Aprender com Autonomia**:

- a 30 de janeiro de 2009, foi sugerida uma ficha para esboçar o autorretrato numa dimensão mais pessoal e íntima de cada formando (documento 3);
- de seguida, foram realizadas duas atividades complementares que pretendiam definir os estilos de aprendizagem individual (documentos 4 e 5);

Materiais aplicados em **Linguagem e Comunicação**:

- a 12 de janeiro de 2009, foi solicitado aos formandos uma atividade de expressão escrita: escrever uma carta a um familiar para lhe contar as atividades realizadas durante o primeiro período de formação, no âmbito do primeiro Tema de Vida – Costumes e Tradições – (documento 6);
- foi realizada uma atividade de compreensão e expressão escrita através do preenchimento de 3 documentos dos correios (documentos 6a, 6b e 6c);
- a 28 de maio de 2009, sugerimos uma atividade de compreensão escrita através de uma notícia do jornal diário *Correio da Manhã*, (documento 7);
- no dia 1 de junho de 2009, uma atividade de compreensão oral com a escuta orientada de uma notícia do telejornal das 13h, do canal de televisão da RTPⁱⁱ; (documento 8);

- foi realizada uma entrevista orientada aos formandos disponíveis, no final do ano letivo, para refletir e fazer um balanço sobre este ano de formação (documento 10).

Materiais aplicados em **Língua Estrangeira**:

Foram aplicadas duas sequências didáticas onde se privilegiaram as preferências temáticas e os conhecimentos adquiridos, como ponto de partida, e se utilizou uma metodologia facilitadora, assente na abordagem accional, explorando as potencialidades da Intercompreensão:

- em fevereiro de 2009, foi avaliada a relação que cada formando tinha com as línguas, quais e como (documento 9);
- de 4 a 12 de março de 2009, foi implementada a primeira sequência, em quatro sessões de 1h30 (documento 11);
- em maio de 2009, foi implementada a segunda sequência, também em quatro sessões de 1h30 (documento 12);
- no final de cada sessão, a investigadora elaborou um relatório descritivo de avaliação da consequente aplicação (documentos 11a e 12a);
- e no final de cada sequência foram aplicadas fichas de autoavaliação (documentos 11b e 12b).

6.5.1. Documentos aplicados em Aprender com Autonomia

- **Documento 3: esboço do autorretrato**

Relação social e psicológica do participante com a vida

Analisámos o documento 3, em anexo, aplicado na área de Aprender com Autonomia. Este documento tem por objetivo conhecer, aprofundar e esboçar o perfil individual dos formandos, numa dimensão mais pessoal e social, através da autorreflexão e autorretrato, permitindo, assim, a análise e interpretação das representações individuais e simultaneamente do grupo, a relação psicológica com a vida.

Foi utilizada uma imagem adaptada de uma atividade realizada numa formação⁶⁸, a de uma bicicleta, que simboliza, de alguma forma, a caminhada individual do adulto pela vida. Metaforicamente, é atribuída a cada parte da bicicleta uma questão que tem por função esboçar o autorretrato de cada indivíduo, a construção e o posicionamento do “eu” perante a vida, através de dez questões:

- A- O meu eixo
- B- O que me guia
- C- O que me ilumina
- D- O que me faz avançar
- E- Aquilo sobre o qual eu me apoio
- F- Aquilo sobre o qual eu me esforço
- G- O que me protege
- H- Aquilo de que me protejo
- I- As minhas bagagens
- J- Aquilo sobre o qual eu me repouso ou me equilíbrio

Nesta atividade, o indivíduo é levado a refletir e a avaliar o seu percurso, pronunciando-se sobre os seus objetivos e motivações; sobre os pontos positivos e negativos; sobre os suportes físicos ou afetivos; sobre os seus medos e alegrias.

A atividade foi realizada a 11 formandos, em Aprender com Autonomia e acompanhados pela formadora da área e pela aplicadora que repetidamente motivaram, explicaram e auxiliaram na tarefa. Verificámos bastantes dificuldades na descodificação desta linguagem simbólica e, como tal, foi necessário um acompanhamento individualizado.

Numa primeira fase, fizemos o levantamento de todas as respostas (em anexo). Numa segunda fase, para analisar a frequência e para categorizar as palavras mais utilizadas, recorremos ao programa Worditout que no-lo traduziu na nuvem de palavras abaixo indicado e que pode ser visualizado neste link: <http://worditout.com/word-cloud/35713/private/8b0ef5ce2469d80a2de8a82d8e86afd9>.

⁶⁸ Nantes

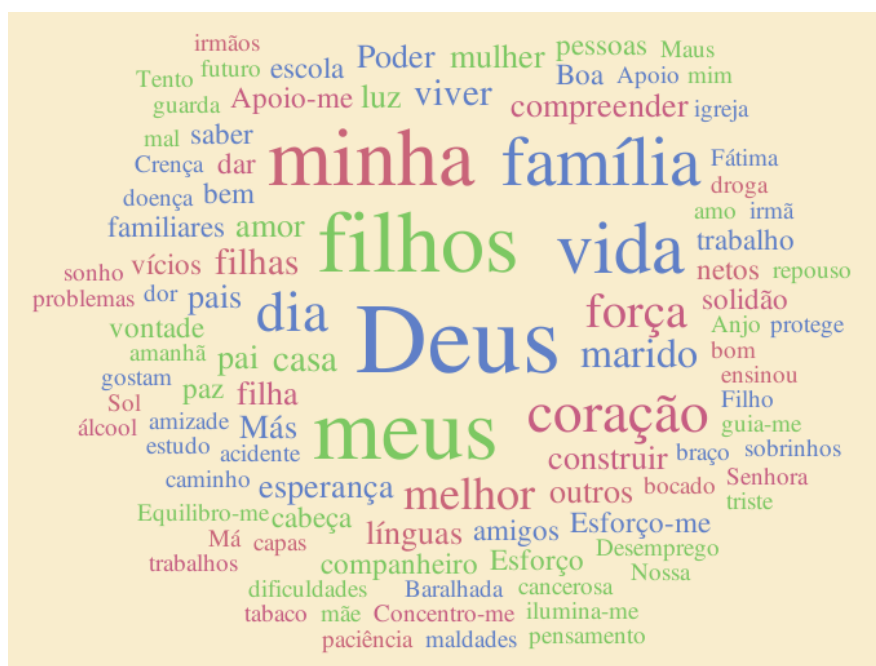


Figura 11. Nuvem de palavras que ilustra as representações sociais dos participantes.

Numa terceira fase interpretámos os dados tendo em conta que no âmbito do interacionismo socio discursivo defendido por Bronckart (1996: 101) o ato de fala constitui a unidade fundamental de análise, destacando duas vertentes: a sociológica, “portion de l’activité langagière du groupe, découpée par le mécanisme général des évaluations sociales et imputée à un organisme humain singulier” e psicológica, “la connaissance, disponible en l’organisme actif, des différentes facettes de sa propre responsabilité dans l’intervention verbale”.

A situação do ato de fala traduz o conjunto das representações sociais, “les propriétés des mondes formels (physique, social et subjectif) qui sont susceptibles d’exercer une influence sur la production textuelles” (idem : 96). As respostas desvendam um pré construído, um real psicológico que existe independentemente deste documento servir para uma qualquer análise, para um qualquer estudo, pois é a situação de fala que o agente interiorizou que influencia realmente a sua produção.

Assim, o que constatamos é que os participantes, por ordem decrescente, fizeram mais uso dos nomes: *Deus*, *filhos*, *família*, *vida*, *coração*, *força* e *dia*, que refletem, de certa forma, uma dinâmica e uma vivência afetiva, ligadas à religião e à família. São estes os dois pilares fundamentais e complementares, pois se, por um lado, eles se

subjugam à proteção do divino, por outro são eles também os protetores dos mais frágeis, da família e especialmente dos filhos.

Também os pronomes possessivos na primeira pessoa, *minha* e *meus*, são igualmente muito usados, ilustrando a proximidade, o envolvimento diretos com os seus congêneres e, naturalmente, a sua posse.

Os resultados desta análise foram importantes, na medida em que nos permitiram orientar e contextualizar as nossas escolhas, tanto ao nível dos temas, como dos materiais aplicados.

- **Documentos 4 e 5: definição de estilos de aprendizagem individual**

Estilos de aprendizagem

Averiguar os estilos de aprendizagem do público com o qual trabalhamos é primordial para que a planificação dos conteúdos programáticos/das atividades/das tarefas seja adaptada às reais capacidades, expectativas e modos de operacionalização dos formandos. A seleção de materiais e a sequência didática, assim como as estratégias e os métodos de operacionalização serão tanto mais eficazes quanto maior for o conhecimento sobre como o público operacionaliza a informação. Se esta prática de diagnose é importante com crianças e jovens, torna-se imprescindível com formandos adultos, pois a heterogeneidade e a especificidade do grupo exige um redimensionar de toda uma prática letiva por parte dos formadores.

No caso da nossa amostra, são adultos pouco escolarizados, habituados, desde tenra idade, a trabalhos ligados à agricultura ou a outros de cariz muito prático e de realização coletiva. As aprendizagens são normalmente adquiridas em contexto e num ambiente natural de tradição familiar, de pais para filhos. Numa situação de aprendizagem mais sistematizada, mais académica, em contexto sala de aula, há que prevenir a desmotivação e como tal o abandono destes indivíduos. A frequência repetida de tarefas mal dirigidas, de atividades que impliquem maior concentração e esforço individual, de exercícios não exequíveis dada a complexidade de sistematização e de memorização, leva o adulto facilmente à frustração. Sendo a amostra inerente de um contexto rural, com idades compreendidas entre os 34 e os 59 anos, cujas profissões/atividades nunca exigiram um estudo académico, quisemos confirmar os seus estilos de aprendizagem.

Assim, nesta atividade estiveram presentes 10 formandos aos quais foram sugeridos os documentos 4 e 5, adaptados de www.pedagonet.com/other/styles.htm e de www.img.ulg.ac.be/competences/chantier/eleves/lem4_testa_sup.html, respetivamente. Os formandos foram orientados e auxiliados nesta tarefa e não revelaram dificuldades, pois foram auxiliados pela formadora e pela investigadora que, naturalmente, foram esclarecendo e interpretando as questões. Quando lhes foram divulgados os resultados, confirmaram o seu estilo pessoal. Numa primeira fase, fizemos o tratamento dos dados dos dois questionários separadamente.

Estilos de aprendizagem, documento 4

Constatamos que os estilos superiores que predominam nestes indivíduos são os da aprendizagem individual, o de grupo, o visual e ainda o expressivo oral. O estilo em menor prevalência é o da expressão escrita que, aliás, se confirma através da dificuldade revelada na realização da atividade do documento 6 que a seguir se encontra analisado.

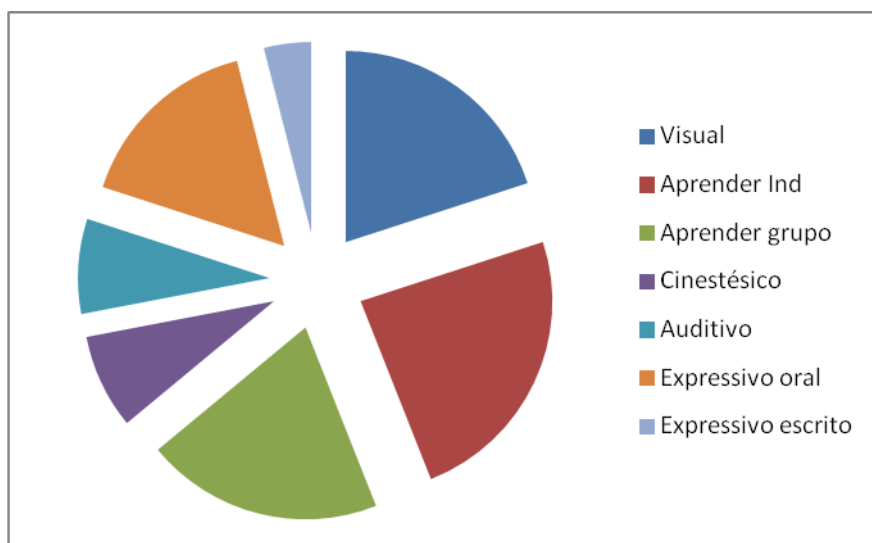


Gráfico 18. Estilos de aprendizagem– documento 4 –.

No entanto, convém analisarmos detalhadamente os resultados e verificamos que embora haja dois estilos que predominam, um mesmo formando apresenta vários estilos que se situam mais ou menos com a mesma importância, tal como podemos comprovar no quadro que segue. Os números a verde representam os estilos superiores (situando-se numa escala entre 33 e 40 pontos) e os castanhos os inferiores (situando-se numa escala

entre 30 e 32). Caso houvesse resultados de que resultassem erros teríamos utilizado o vermelho (situar-se-iam entre 5 e 19).

Formandos	Estilos de aprendizagem													
	Visual		Aprender individual		Aprender grupo		Cinestésico		Auditivo		Expressivo Oral		Expressivo Escrito	
F1	32		32		28		30		28		30		22	
F2	36		30		30		30		28		26		26	
F3	36		38		40		38		40		24		32	
F4	38		28		32		24		26		32		26	
F5	30		36		42		32		28		34		34	
F6	38		36		40		30		30		32		26	
F7	34		36		30		30		24		34		24	
F8	32		40		26		26		24		38		32	
F9	22		26		34		30		20		34		32	
F10	28		34		36		34		38		28		26	
Percentagem	50%	50%	60%	40%	50%	50%	20%	80%	20%	80%	40%	60%	10%	90%

Quadro 9. Estilos de aprendizagem – documento 4 –.

Estilos de aprendizagem, documento 5

Também constatamos que esta amostra é essencialmente intuitivo-pragmática. Terá necessariamente a ver com a aprendizagem ao longo da vida. Estes adultos aprendem em contexto, por imitação e por orientação dos familiares e dos amigos. Não se registam formandos, nesta amostra, com um estilo metódico-pragmático.

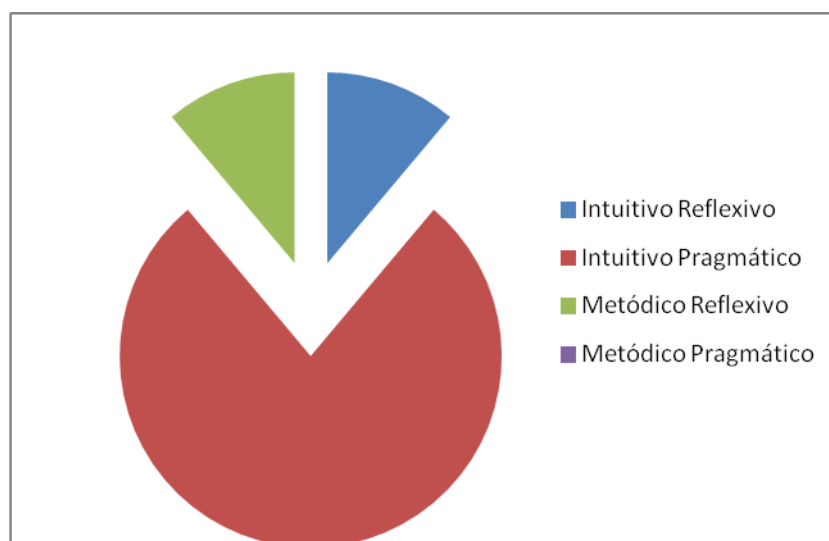


Gráfico 19. Estilos de aprendizagem – documento 5 –.

O intuitivo-pragmático gosta de aprender fazendo; tem prazer em construir projetos; aprecia desafios; envolve-se com agrado em novas experiências e ausculta os outros antes de fazer as suas próprias averiguações. Neste caso, o formador deve reconhecer os pontos fortes destes formandos. São participantes ativos que gostam de gerir e realizar projetos, correndo riscos. As atividades implementadas deverão partir das suas vivências e realizar trabalhos práticos.

6.5.2. Documentos aplicados em Linguagem e Comunicação

- **Documentos 6, 6a, 6b e 6c: análise da competência escrita dos participantes.**

Produção escrita

Aplicámos, na área de Linguagem e Comunicação, vários documentos para averiguar a competência da expressão escrita.

- Documento 6: carta.

Foi solicitado aos participantes que redigissem uma carta a um familiar ou a um amigo para lhe relatar e descrever as atividades realizadas no âmbito do primeiro Tema de Vida e que coincidiram consecutivamente com as do final de ano civil: o magusto, a ceia de Natal e o cantar dos Reis.

A análise que realizámos (em anexo) tem por objetivo averiguar a competência individual na expressão escrita e, naturalmente, de grupo e analisar a relação que o participante constrói com o mundo e com os seus.

Em primeiro lugar, foi feita uma leitura cuidada de cada produção e em segundo lugar, cada parte do texto foi decomposta e analisada para verificar o cumprimento da estrutura formal de uma carta: abertura/saudação; introdução, desenvolvimento e fecho/conclusão. Verificou-se que todos, à exceção de F4, saudaram o seu interlocutor, e de uma forma muito carinhosa (*Querido(a) filho(a)/mãe/...*); na introdução, todos os participantes anteciparam o conteúdo da carta à exceção de F1 e todos elaboraram um período de desfecho/conclusão, de forma mais ou menos extensa, embora haja 2 participantes que não assinaram a sua carta.

Em terceiro lugar, o texto de desenvolvimento foi decomposto e categorizado para não só avaliar a progressão temática, mas também a frequência e o uso e o tipo de vocabulário.

- A progressão temática foi assegurada pela enumeração e descrição das atividades, pois ao nível da composição textual, “quels que soient l’objet du discours et l’extension de la description, l’application d’un répertoire d’opérations de base engendre des propositions descriptives qui se regroupent en séquences d’étendue variable, présentant un certain “air de famille” ” através de cinco operações descritas em Charaudeau et Maingueneau (2002 : 167):

- A *opération d’ancrage* que consta na apresentação do objeto de descrição. Neste caso, todos os participantes introduziram o assunto, na introdução ou no corpo da carta: *Venho por este meio comunicar-te por palavras o dia da Ceia da escola (F2)/ Meu filho resolvi escrever-te esta carta para te poder contar o seguinte (F7).*

- A *opération d’aspectualisation* que é relativa à fragmentação do objeto em partes. Todos os participantes decompuseram, com maior ou menor pormenor, as partes do objeto. A F5 foi a formanda que mais detalhou cada uma das três atividades utilizando o maior número de nomes. Para descrever o Magusto empregou os seguintes nomes:

festa, castanhas, rabanadas, bolos, fritos de abóbora, vinho, jerupaia, acordio; para Ceia de Natal: coisas, peça de teatro, senhora, médico, mesa, doces, bacalhau, acordio, Relva, versos, vila e para o cantar dos Reis: Santa casa da Mesericordia, escola, pedaço, bolo-rei.

Os formandos F2 e F10 apenas referem uma atividade, a Ceia de Natal, nomeiam os intervenientes e avaliam sumariamente a atividade.

- A *opération de mise en relation par contiguïté* consiste no sequenciar temporal ou espacialmente cada atividade. As formandas F4 e F8 não respeitam linearmente as atividades realizadas pois a primeira coloca o Magusto depois das atividades do Natal e dos Reis, retomando várias vezes o tema da Escola, e a segunda refere o São Martinho entre a Ceia de Natal e os Reis.

- A *opération de mise en relation par analogie* diz respeito ao recurso à comparação ou à metáfora, relacionando os objetos com outros ou com pessoas. Na verdade, as formandas F7 e F8 relacionam a atividade de cantar os Reis com a sua infância quando falam em reviver/recordar os tempos de criança.

- A *opération de reformulation* é o ato de renomear o ou os temas que atrás foram referidos. Esta operação é verificada nas formandas F4 e F8, como acima já foi dito, quando retomam o tema da Escola para acrescentar ou reformular opiniões.

Os nomes, servem apenas para fazer referência aos participantes e aos temas tratados, havendo apenas uma formanda que os usa em maior quantidade para enumerar e especificar detalhes relativos à gastronomia.

Os verbos, classe de palavras em maior número, são utilizados no pretérito perfeito e no presente do indicativo e enumeram as ações, na primeira pessoa do singular ou do plural.

Os adjetivos são escassos: *bonito, bom, divertido, simpático, engraçado, divertido, pequeno, contente, alegre*; assim como os advérbios, cingindo-se quase exclusivamente ao advérbio de quantidade *muito*.

Os conectores, unidades essenciais para fazer a ligação das proposições, asseguram um discurso estruturado, coerente e cuidado. Se alguns têm por função apenas fazer a ligação/conexão, outros há que adicionam um traço enunciativo e outros ainda que completam estas duas funções através de uma orientação argumentativa. Os formandos F1 e F2 apenas utilizam a conjunção coordenativa. Outros, os formandos F5 e F6 utilizaram conectores temporais, *depois, desde e quando* e enumerativos, *primeiro*. Não foram utilizados nem conectores de reformulação, nem de estruturação da conversação ou fáticos. As formandas F4 e F8 utilizam um conector argumentativo, *porque*, para justificar a sua inscrição e frequência no curso de EFA. A última também emprega um conector adversativo e o formando F10, um conclusivo.

- Para além dos erros ortográficos, os formandos apresentam outras características inerentes ao sotaque da região, tais como *dancemos* e *cantemos* em vez de *dançámos* e *cantámos*.

- Ao nível da sintaxe, verifica-se uma ordem comum: grupo nominal + grupo verbal.

- **Documentos 6a, 6b e 6c: formulários dos correios.**

Nesta atividade estiveram presentes 8 participantes a quem foi sugerido o preenchimento de três documentos dos correios: um vale de correio (documento 6a); um aviso de receção (documento 6b) e um correio registado (documento 6c). Em nenhum dos documentos os formandos manifestaram dificuldades, apenas, por insegurança, perguntavam para confirmar.

- **Documento 7: compreensão escrita de uma notícia.**

Compreensão escrita

Em Linguagem e Comunicação foi sugerido a leitura de uma notícia, publicada no *Correio da Manhã*, a 28 de maio de 2009, cujo título lhes despertou de imediato muito interesse: *Adultos voltam à escola* (em anexo). O tema do texto e a baixa complexidade textual foram duas preocupações para assegurar o interesse e o sucesso na realização da tarefa. Nesta atividade estiveram 9 participantes presentes que responderam a seis questões com o objetivo de avaliar a sua compreensão escrita.

Numa primeira fase, foram recolhidas, numa grelha, por questão, todas as respostas.

Numa segunda fase, analisámos e avaliámos cada respostas, salientando a negrito aquelas que melhor se aproximam da resposta correta, (anexo)

Nesta atividade, podemos concluir que dos 9 participantes houve 5 que não tiveram dificuldade em identificar o assunto da notícia, socorrendo-se do título para responder. Os outros, referem as Novas Oportunidades, aproximando-se da resposta. Há apenas um formando, o F10, que não compreendeu a questão.

Quando questionados para indicar o número de pessoas que se inscreveram, até Abril, deste ano, nesta iniciativa, todos responderam bem à exceção do formando F10.

Na terceira questão houve 5 formandos que identificaram o número correto de Centros de Novas Oportunidades no país inteiro, os outros revelaram dificuldade porque o texto subdividia os do continente e os das ilhas. O formando F10 foi o único que não compreendeu a pergunta.

A maior dificuldade registou-se quando foram questionados sobre o objetivo da iniciativa das Novas Oportunidades. Embora tenha havido 4 formandos que responderam de acordo com a notícia e outro que se aproximou da resposta correta, houve duas formandas que deram a sua opinião: *O objectivo do governo é dar ocupação às pessoas que estão inscritos no desemprego (F7)* e *O objectivo do governo implantar esta iniciativa foi para ocupar mais as pessoas (F8)*. O formando F10 não respondeu à questão de forma clara.

Sobre o significado da sigla ANQ, apenas 3 formandos souberam explicar, 3 deram resposta errada e 3 não responderam.

Finalmente, foi-lhes pedido que dessem a sua opinião sobre a experiência pessoal enquanto formandos de um curso EFA B2. Todos os formandos manifestaram a sua satisfação por frequentar este curso. Imposto ou não, reconhecem a sua utilidade.

Em suma, o formando F10 foi quem apresentou mais dificuldades na interpretação escrita.

- **Documento 8: compreensão oral de uma notícia de telejornal.**

Compreensão oral

Em Linguagem e Comunicação foi aplicada uma tarefa que consistia em ouvir e ver uma notícia de 6 minutos no sítio da RTP1 e resumir por escrito o que compreendeu. Foram realizadas três escutas para que os formandos pudessem acrescentar ou reformular o texto. Estiveram presentes 8 participantes nesta atividade. A notícia⁶⁹ relata o desaparecimento de um avião da Air France que caiu no dia 31 de maio de 2009, na costa do Brasil, com 228 pessoas a bordo.

Averiguar com exatidão o nível de compreensão não é uma tarefa fácil : “il est difficile de mesurer exactement en quoi consiste, à cette étape, la “compréhension” d’un texte et il faut sans doute accepter un certain “flou” sur ce point, le jugement des

⁶⁹ Visualização disponível no site <http://tv1.rtp.pt/noticias/?headline=20&visual=9&tm=7&t=Ausencia-de-comunicacoes-de-aviao-da-Air-France-e-dificil-de-explicar.rtp&article=223650>

participants, qui estiment “avoir bien compris”, étant en soi une confirmation” (Blanche-Benveniste, 2008 : 49). Pudemos, no entanto, confirmar que todos os formandos, com mais ou menos pormenores, com maior ou menor correção sintática, perceberam a notícia que ouviram, conforme se pode confirmar quer no documento em anexo, quer no gráfico aqui apresentado.

Análise das informações dadas por cada formando

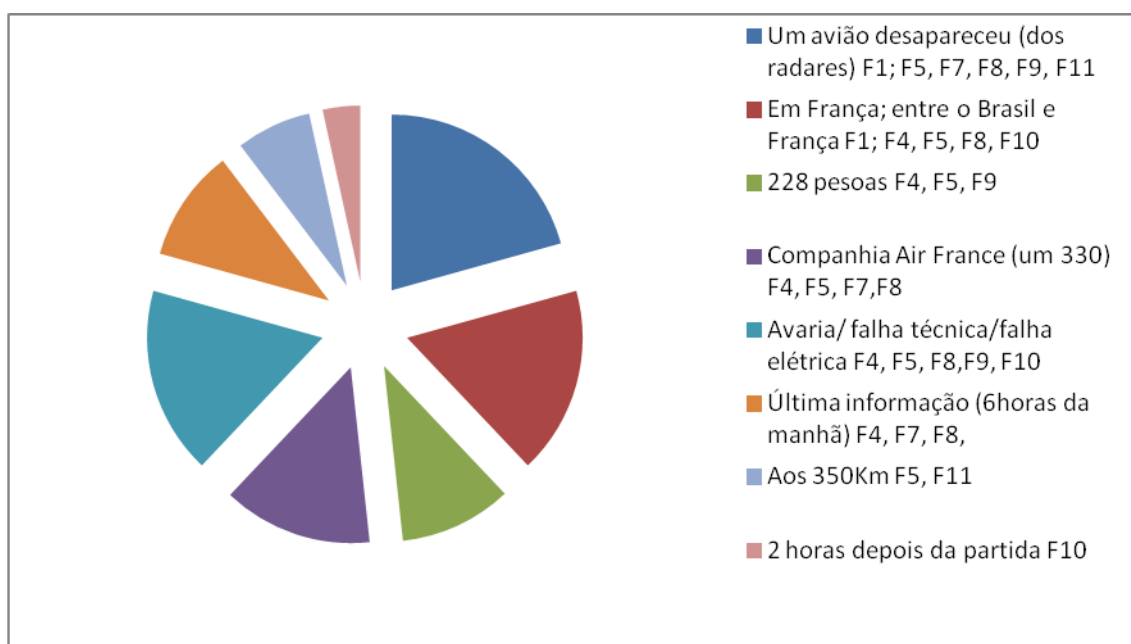


Gráfico 20. Análise da competência de compreensão oral dos participantes.

Tendo por ponto de partida a estrutura de uma notícia, verificamos que os formandos identificaram a maioria das questões que elaboram a notícia.

Quem ? Um avião (da Air France)

O quê? Desapareceu

Onde? Entre o Brasil e a França.

Quando? xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Como? Última informação às 6 horas da manhã.

Porquê? Avaria/falha técnica, elétrica

6.5.3. Documentos aplicados em Língua estrangeira

O nosso estudo previu, desde o início, a aplicação de sequências didáticas, planificadas, conceptualizadas e ajustadas às reais expectativas e necessidades dos formandos. Como tal, realizámos uma investigação pormenorizada para apurar as características do nosso público em geral, e em particular da nossa amostra, atrás exposta detalhadamente, que nos conduziu na seleção de documentos e de materiais que nos asseguraram a motivação e o sucesso dos formandos na aprendizagem da língua estrangeira.

Ainda antes de aplicarmos as sequências didáticas, quisemos conhecer a biografia linguística dos formandos, os seja, os contactos, os conhecimentos e a relação que têm ou tiveram com as línguas estrangeiras. Ora, se a base da nossa metodologia é partir dos adquiridos, das experiências, isto é, do saber e do saber-fazer, conhecer a relação dos formandos com as línguas estrangeiras, permitiu-nos alargar o perfil que desenhámos da nossa amostra e, consequentemente guiar-nos nas nossas escolhas.

- **Documento 9: relação dos participantes com Línguas Estrangeiras**

Biografia linguística

Sugerimos aos 9 participantes que refletissem sobre o seu contacto com as línguas a fim de que cada um elaborasse a sua própria biografia linguística. O questionário é composto por quatro partes:

- o meio onde vivo;
- o meu encontro com as línguas;
- a minha aprendizagem;
- língua e entidade, que se complementam transversalmente.

Numa primeira fase, fizemos a leitura atenta e individual de cada questionário e, numa segunda fase, fizemos o levantamento das respostas, conforme documento em anexo. (anexo)

Embora os formandos tenham contactado com outras línguas, tais como o espanhol, o francês, o italiano ou o alemão, a língua materna é a língua de comunicação, tendo ainda alguns formandos salientado uma maior competência na oralidade. O contacto com as línguas estrangeiras é muito escasso e pontual, estando reservado

àqueles que têm filhos e/ou família emigrante. A F11 teve um contacto mais alargado, pois foi emigrante na Suíça, e por conseguinte contactou com as línguas do país de forma mais estreita e regular. Todos reconhecem a importância das línguas estrangeiras, e de as aprender em qualquer idade, para comunicar, nomeadamente com os filhos, a família e os amigos. Para a F11 a maior contribuição traduz-se num melhor desempenho enquanto emigrante.

Para muitos, o primeiro contacto com uma língua estrangeira foi oral, na escola, neste curso, para outros, estabeleceu-se pontualmente com os familiares emigrantes. As sensações, os constrangimentos e as estranhezas desses contactos pontuais situam-se essencialmente na dificuldade de responder, de se exprimir.

Todos os formandos foram unânimes em considerar a utilidade das línguas, em reconhecer a sua equidade e a função de abertura ao outro.

6.5.4. Aplicação de duas sequências didáticas em Língua Estrangeira – Francês –

Apesar de estarmos habituados a planificar para alunos mais jovens, questionámo-nos sobre o “como fazer”. A planificação é o ponto de partida da operacionalização; é a orientação e a estruturação de uma metodologia adequada e ajustada à faixa etária e às características do público e ainda o guião que garante uma aprendizagem segura. A sugestão de Laurens (2003) assenta na *Trame méthodologique repère* (TMR) porque, sem ser um esquema rígido, a sua proposta assegura uma organização e uma dialética progressiva que parte da compreensão para a expressão. A noção de *trame méthodologique repère* surge na sequência da de “*unité didactique*” (Courtyllon, 1995) e na de “*séquence méthodologique*” (Beacco, 2007) e tem por base, quer a abordagem comunicativa, quer a perspectiva accional. Laurens (2010) resume as orientações principais desta operacionalização da seguinte forma:

- ancrer l'apprentissage de la langue dans des situations de communication permettant aux apprenants de découvrir, mémoriser et utiliser les éléments langagiers dont ils ont besoin pour agir dans la langue et développer leurs compétences langagières, sur les plans pragmatique, socio-linguistique et linguistique,

- construire une séquence à partir de la réception de documents sources (écrits ou oraux), pertinents para rapport aux besoins des apprenants, en adoptant une approche globale de la compréhension de ces documents,
- mettre en œuvre une pédagogie interactive, par le biais des tâches à faire accomplir par les apprenants, favorisant une attitude active qui nourrissent à la fois le sentiment de coopération et le développement de l'autonomie (dans l'apprentissage et dans l'utilisation de la langue),
- privilégier une démarche inductive explicite du travail sur la langue, où l'apprenant est partie prenante de la réflexion sur le fonctionnement de la langue au niveau lexical et morpho-syntaxique, à partir des échantillons de langue extraits des documents sources auxquels il est confronté. (Laurens, 2010 : 2)

Nos últimos anos, este esquema tem norteado o nosso trabalho, pois ele é pensado “comme un outil opérationnel, conçu à la manière d'une grille de référence”(Laurens, 2010: 3) para que possamos aprender a criar atividades/tarefas de ensino, articulando-as de forma coerente e desenvolvendo as diferentes competências dos aprendentes.

De uma forma sucinta, Laurens (2010:3) apresenta as etapas e as fases da TMR da seguinte forma:

- Etape de réception, en trois phases (démarche globale interactive)
 - Anticipation
 - Compréhension globale
 - Compréhension détaillée
- Etape de réflexion sur la langue, en deux phases (démarche inductive)
 - Repérage
 - Conceptualisation
- Etape de production, en deux phases
 - Systématisation
 - Tâche finale

(Laurens, 2010: 3)

Tal concepção metodológica preconiza um trabalho de bastidores levado pelos professores/formadores que assentam nos seguintes objetivos:

- realizar uma análise pré-pedagógica de um documento fonte
- selecionar objetivos pragmáticos, socio linguísticos, linguísticos
- identificar as etapas e as fases da TMR

- analisar e criar atividades de recepção de *repérage*; de conceptualização; de sistematização e de produção.

Adotámos o mesmo esquema/orientação, conscientes de que a nossa amostra têm objetivos diferentes de aprendizagem e uso de uma língua estrangeira. Estamos perante um público rural, com baixas expectativas profissionais, habituados a aprender por imitação, e como tal intuitivo pragmáticos, que querem aprender o francês para, em situações e contextos simples do quotidiano, perceber/compreender o outro e/ou orientações básicas de vida em sociedade.

Foram aplicadas duas sequências didáticas, de quatro sessões, de 90 minutos cada, uma em março, em 2 semanas e 4 dias diferentes (documentos 11 e 11^a) e outra em junho, que, por imposição da formadora titular, a professora A foram aplicadas em apenas uma semana e em dois dias (documentos 12 e 12^a). Em anexo podem ser consultadas as repetitivas planificações (11 e 12) assim como os relatórios de aplicação (11a e 12a). Também podem ser consultados em anexo todos os documentos elaborados e aplicados em cada uma das sessões e que se encontram identificados por ordem crescente dentro de cada sessão.

A primeira sequência enquadra-se no tema programático “Ocupações e tempos livres”, no qual o aprendente adulto deverá ser capaz de exprimir preferências sobre gostos, ocupações e rotinas, assim como distinguir formas e materiais.

A tarefa que definimos para este tema foi a realização de um pequeno torneio de *pétanque*, agendada para o último dia de aulas do segundo período. Desta forma, organizámos as sessões em função desta tarefa final:

- 1^a sessão, organizar uma rotina matinal;
- 2^a, inscrever-se num *atelier* de ténis;
- 3^a, elaborar os documentos necessários para a realização do torneio e
- 4^a, elaborar uma prenda para o/ou eventual(ais) vencedor(es).

1^a sessão

Réception:

- Para *anticipation*, foi utilizada uma imagem (doc. 1) que remetia para a organização diária de tarefas e rotinas comuns a um indivíduo. Cada formando

foi dando sugestões em língua materna e facilmente identificaram o tema que iríamos abordar - a rotina diária -.

- Depois, na *compréhension globale* e *détaillée*, foi sugerida, por partes, a visualização de uma *bande-annonce* do filme *De l'autre côté du lit*. Os objetivos da planificação, no que diz respeito à compreensão global e detalhada, foram totalmente atingidos e sem dificuldades, pois a escolha do documento foi uma mais-valia para que todos os formandos se manifestassem muito interessados e motivados ao longo das atividades e naturalmente críticos porque, a dado momento, o casal, insatisfeito com as suas tarefas diárias, inverte os papéis: ele fica a tratar da casa e das crianças e ela vai trabalhar para a empresa. Num meio onde os papéis e as tarefas estão tão bem definidos para os homens e para as mulheres, a situação hilariante dos acontecimentos despertou o interesse de todos.
- As imagens associadas às atividades realizadas pelos personagens do filme foram imprescindíveis na construção do sentido.
- Os documentos elaborados para o efeito também orientaram e auxiliaram a compreensão do vídeo.
- O sentido foi sucessiva e simultaneamente construído, oralmente, em língua materna, e em texto escrito, em francês, através da utilização de imagens referentes à trama do filme e de legendas muito simples que foram coladas no quadro, no desenrolar da compreensão (doc. 2).
- A associação das frases às atividades representativas das ocupações que são do seu domínio quotidiano, como cultivar os campos e criar animais, foi igualmente através do mesmo processo (doc. 3).

Réflexion sur la langue:

- Nas fases de *repérage* e *conceptualisation*, a atribuição de cores aos diferentes grupos nominais e a utilização de sinais matemáticos foram estratégias facilitadoras na identificação de cada função sintática (doc. 4 e 4a).
- Os formandos identificaram facilmente os grupos nominais sujeito: a 3ª (il/elle) pessoa do singular e a 2ª do plural (vous).
- A repetição da cor utilizada para destacar os grupos verbais orientou e facilitou a tarefa, identificando o verbo, no presente do indicativo, nas pessoas acima indicadas.

- Os recursos e estratégias utilizadas permitiram a conceptualização dos conteúdos programáticos.

Production:

- Na fase da *systematisation*: os formandos não revelaram dificuldades, nem na oralidade, nem na escrita, em realizar os exercícios sugeridos (doc.5).
- As estratégias e materiais utilizados foram determinantes:
 - a imagem do calendário do mês e ano em vigor foi essencial no reconhecimento dos dias da semana, pois por analogia com a língua materna, transpuseram o sentido para a língua estrangeira;
 - os relógios/as horas foram esclarecedores para que os formandos associassem as diferentes atividades da rotina diária.
- Na fase da *tâche finale*, a atividade consistia em organizar e reconstruir a rotina matinal de uma criança, através de frases recortadas, enumeradas e em desordem num envelope (doc. 6 e 6a).
- Apesar de surgirem rotinas novas e diferentes das estudadas anteriormente, os formandos apoiaram-se na lógica da rotina habitual das suas crianças, na estrutura sintática, nas orientações horárias e em palavras mais ou menos transparentes e todos, a pares, realizaram com sucesso, sem dificuldade e com satisfação, a atividade.
- Mudámos a disposição da sala e colocámo-la em U, contrariando o hábito dos lugares já definidos: as seis mulheres na primeira fila e os 4 homens atrás. Embora se tenham sentado, contrariados, dois a dois, por afinidades e por género, durante a sessão a F5 levantou-se para auxiliar um colega, o F10, um formando pouco comunicativo e pouco colaborativo. As formandas F5, F7 e F8 revelam-se as mais motivadas e empenhadas em todas as etapas e atividades. A F1, introvertida, realiza num ritmo muito mais lento, mas, com persistência, terminando todas as atividades e mantendo sempre o seu ritmo. A F4, como chega normalmente 10 a 15 minutos mais tarde com o pai, o F9, fica nervosa e destabiliza os trabalhos enquanto não apanha o ritmo da sessão. O F9 o mais velho, mostra-se motivado e apesar de não compreender de imediato as atividades propostas, é interessado, realiza-as com ajuda, num ritmo lento, mas sem desistir. Os formandos F2, F3 e F10 são os que revelam maiores dificuldades e menos empenho.

O registo de uma avaliação qualitativa e a assinatura de um formador, nas atividades realizadas em sala de aula, são motivo de motivação e satisfação para exibir em casa como prova de sucesso escolar.

2ª sessão

Réception:

- Para **anticipation**, realizámos um *remue-méninge* dos gostos e das ocupações estudadas na sessão anterior onde os formandos cooperaram sempre em língua materna e reformularam em francês por sugestão e estímulo nossos.
- Na fase da **compréhension globale e détaillée**, foi sugerido uma atividade com base na associação de frases às respetivas imagens (doc.1), que realizaram sem dificuldades.

- Para testar o processo facilitador na realização deste exercício, pedimos aos formandos que enumerassem as palavras que os orientaram na compreensão e, tal como podemos confirmar no quadro abaixo, correspondem na maioria a palavras transparentes, pois a associação “*boire un verre*” foi a que foi identificada por último, e por exclusão de partes, naturalmente por a ausência de palavras transparentes.

Formandos	Mots plus faciles du doc. 1
F1	au golf; visiter monuments; au restaurant ; au cinéma ; la musique ; au billard
F2	pédestres; golf; verre; monuments; restaurant; cinéma; musique; promener; billard
F4	golf, boire, monuments; restaurant; cinéma ; billard
F5	Faire l’initiation au golf; visiter des monuments, aller au restaurant; aller au cinéma ; écouter de la musique ; jouer au billard
F7	golf; monuments; restaurant; cinéma; musique
F8	golf, monuments; restaurant; cinéma; musique
F9	golf; verre; monuments; restaurant; cinéma ; musique ; billard
F10	pedestres; golf; verre; <i>monumentos; restaurente; cinema; musica; promener; vilhar</i>

Quadro 10. Indicação das palavras transparentes para a compreensão.

- De seguida, os formandos realizaram mais duas atividades de compreensão escrita, assinalando as atividades, com uma cruz na coluna que lhes convinha com as seguintes

expressões "*j'aime*" e "*j'aime pas*" e posteriormente com "*j'aime*", "*je préfère*" e "*j'aime pas*", sempre acompanhadas de símbolos (☹, ☺ e ☹) que já conheciam da ficha de autoavaliação e que, naturalmente, os auxiliaram na realização.

- Completaram ainda uma ficha (doc. 2) sobre as atividades que habitualmente realizam ao domingo à tarde, fazendo corresponder as ocupações aos relógios sugeridos e oralizando simultaneamente em francês as suas opções. Não manifestaram quaisquer dificuldades, pois, à semelhança dos exercícios anteriores, compreenderam a importância e a utilidade das palavras transparentes na aprendizagem de uma língua estrangeira.

- O texto adaptado de <http://www.ville-vichy.fr/atelier-tennis.htm> (doc. 3) não trouxe dificuldades ao nível da compreensão, no entanto, a sua interpretação, através do preenchimento de grelhas (doc. 4), bloqueou momentaneamente a atividade. Pudemos posteriormente confirmar, com os formadores de outras áreas, nomeadamente de Matemática e TIC, onde essa dificuldade foi também detetada, que não se tratava de uma lacuna ao nível da compreensão em língua estrangeira, mas uma falha ao nível da tipologia do documento. Constatámos que os formandos se sentiram intimidados perante o desconhecido/o obstáculo, o que na aprendizagem da língua é muito perigoso. Os formandos com estas características revelam-se motivados e cooperativos quando se lhes oferece atividades que vão ao encontro dos seus gostos, das suas experiências e interesses; tendencialmente lúdicas e de fácil associação. Sentem-se de imediato desencorajados e ameaçados pelo desconhecido quando as atividades exigem maior esforço de concentração, conceptualização e memorização.

Réflexion sur la langue:

- Na fase da ***repérage*** e ***conceptualisation***, cujo objetivo era direcionar a atenção para o uso da negativa, a associação de expressões às respetivas imagens tranquilizou os participantes (doc. 5).
- Embora compreendam o significado das expressões "*j'aime*" e "*J'aime pas*" na oralidade, e as saibam empregar; na escrita revelam maior desconforto e motivação para memorizar regras, ainda que sejam utilizadas cores e símbolos que à partida facilitariam o processo de memorização (doc. 6). Quando se lhes pediu que sugerissem a regra para formar a negativa (doc. 7) os formandos revelaram-se já desmotivados e protelaram a realização do exercício.

Production:

- Na fase da *sistématisation*, o exercício tinha uma componente lúdica e foi preparado para que cada formando desse a sua opinião através da construção de frases afirmativas ou negativas, movimentando peças soltas e coloridas, que posteriormente iriam legendar cada imagem sugerida (doc. 8).
- Na fase da *tâche finale*, os formandos preencheram, sem dificuldade, uma ficha de inscrição com as informações disponibilizadas no doc. 3.

A alteração da disposição da sala já não ofereceu qualquer constrangimento. O empenho e a persistência das formandas F5, F7 e F8 mantêm-se, no entanto, sem entusiasmo quando se trata de atividades escritas e que implicam maior sistematização e memorização de regras. A dificuldade que se instalou momentaneamente na realização do exercício teve consequências semelhantes às que acontecem com alunos mais jovens: o F2 reagiu à atitude do colega F10 por não se esforçar nem realizar nenhuma atividade autonomamente, limitando-se a copiar tudo o que este fazia.

3ª sessão

Réception:

- Para *anticipation*, sugerimos um documento audiovisual: http://www.metacafe.com/watch/1293061/tournoi_de_p_tanque_bel_air/.
 - Compreenderam que se tratava de um jogo, de um torneio, e fizeram alusão ao jogo da malha por aproximação. De seguida, com a visualização de um segundo documento: <http://www.youtube.com/watch?v=2389rKg94jc> compreenderam que este jogo era afinal um desporto.
- Na fase da *compréhension globale e détaillée*, foram enumeradas as regras para jogar a *pétanque* (doc. 1).
 - O documento foi elaborado com frases simples, destacando os verbos no imperativo, na 2ª pessoa do plural, com outra cor. As imagens acompanhavam cada regra do jogo, a cores, de maneira que não houve qualquer dificuldade na sua interpretação. A formadora leu cada uma das regras e os formandos seguiam, fazendo constante comparação com os jogos conhecidos como a malha e outros da sua meninice. A

interpretação do texto foi realizada por cruz, técnica que se revela mais fácil para estes aprendentes.

Também nesta fase, foi sugerida a elaboração de um prémio para o eventual vencedor do torneio.

- O documento sugerido para o efeito foi também elaborado à semelhança do anterior (doc. 2), assim como a sua interpretação (doc. 3). Identificaram a utilidade de cada texto apresentado (regras da *pétanque*/etapas para a confeção do cesto), dando palpites e sugestões, em língua materna, numa atitude de cooperação e de interajuda.

Réflexion sur la langue:

- Na fase de ***repérage*** e ***conceptualisation***, a atividade consistia em fazer o levantamento dos verbos que se encontravam no imperativo, em cada um dos textos, e equacionar as semelhanças entre eles e daí sugerir a regra gramatical.

Production:

- Na fase de ***systématisation***, os formandos realizaram uma ficha de trabalho que lhes permitiu adquirir os conteúdos, através da sucessiva repetição e do destaque das terminações pela cor, e ainda através de questões orientadas (doc. 4).
- Na fase da ***tâche finale***, cada formando elaborou a prenda, seguindo as orientações, em francês, e cuja visualização dos utensílios a utilizar (o molde em papel, a cola, as tesouras, as imagens) foi eficaz. Quando sentiam alguma dúvida, solicitavam o colega do lado e discutiam em língua materna os passos seguintes. No geral, não revelaram dificuldade e entreajudaram-se. O resultado final foi de grande satisfação, não só por ter conseguido realizar uma tarefa através de indicações em língua estrangeira, mas pela atividade em si. Mais uma vez se confirma que as atividades que envolvem o trabalho manual e/ou lúdico agradam e são motivadoras de aprendizagem.

- Os formandos que habitualmente chegam atrasados, a F4 e o F9, só realizaram a atividade da prenda. A F4 mostrou-se muito dececionada por não poder participar nas atividades anteriores, provocando até algum embaraço e destabilização no grupo.

A realização do jogo da *pétanque* não foi possível por razões físicas e por causa das condições atmosféricas.

4ª sessão

Esta sessão consistia em elaborar um cartaz informativo sobre o torneio que se iria organizar no último dia de aulas do 2º período. Partimos do princípio que este tipo de texto lhes era familiar em língua materna e, como tal, o objetivo da sessão era partir do exemplo dos cartazes em francês (doc. 1) e elaborarem um por grupo. Esta sessão

Réception:

- Para **anticipation**, foram sugeridos dois cartazes alusivos a dois torneios de *pétanque*. Apesar de estarem habituados a ver e a ler este tipo de documentos em língua materna, para divulgação de festas populares e religiosas nas suas aldeias, os formandos não compreenderam de imediato que se tratava de um suporte similar em língua estrangeira.
 - Na fase da **compréhension globale** e **détaillée**, os formandos revelaram dificuldades em realizar a interpretação do cartaz informativo, pois o obstáculo foi triplo: o desconhecimento da tipologia textual; a incapacidade de identificação das questões básicas que estruturam este tipo de documentos: quem?; o quê?; quando? e onde? e, a dificuldade no preenchimento da grelha de interpretação (doc. 2).
- Recorreu-se à explicação da tipologia textual, ilustrando com exemplos disponíveis na internet, a atividade decorreu gradualmente melhor, no entanto, pudemos constatar que os formandos destabilizam de imediato perante exercícios que implicam escrita e em situações pouco familiares e, como tal, em que a compreensão não é imediatamente acessível.
- O atraso da F4 veio mais uma vez destabilizar os trabalhos e condicionar a realização das tarefas seguintes: a elaboração de um cartaz (doc. 3) e de uma ficha de inscrição (doc.4) à semelhança daquela que preencheram na 2ª sessão. A F4 reage sempre mal quando não consegue realizar de imediato a atividade proposta, recusando-se mesmo a fazer, influenciando e desmotivando os colegas. Os formandos revelam sempre muita dificuldade em separar o ambiente relaxado da conversa informal com os colegas e professores com o do espaço sala de aula. Dão continuidade às conversas vindas do exterior da sala de aula, mostram-se interessados em estabelecer conversas triviais e

peçoais com os professores, relegando e protelando as atividades escolares ao máximo.

- Foram constituídos dois grupos de trabalho, no entanto, pelas razões acima descritas, reconhecemos que trabalham mais eficazmente a pares.

- Pudemos ainda constatar, nesta sessão, que os adultos são menos recetivos a mudanças: levantam-se contrariados e recusam mudar de lugares. Ao chegarem à sala ficam surpreendidos com as mudanças e, de início, a configuração diferente do espaço perturba alguns deles. Não se aproximam voluntariamente uns dos outros, evitando sentar-se ao lado do sexo oposto e só se verifica entreajuda em alguns dos pares: F7 e F8; F4 e F5; os homens revelam ainda ser menos solidários. A F1 revela-se muito tímida e silenciosa, não solicita ajuda nem ninguém se voluntaria para se sentar ao lado dela e/ou ajudar.

- Parece-nos que a interdisciplinaridade de conteúdos pode ser fundamental para aumentar o grau de satisfação e eficácia das práticas letivas. A atividade teria tido mais sucesso se, por exemplo, a mesma tipologia de textos tivesse sido estudada anteriormente em Linguagem e Comunicação.

- Para avaliação individual, foi sugerido aos formandos o preenchimento de uma ficha de inscrição de um hotel. Todos realizaram a atividade com sucesso (doc. 5).

A segunda sequência (documento 12, em anexo) enquadra-se no tema programático "Viagens e meios de transporte" no qual o aprendente adulto deverá: compreender, seleccionar e reservar bilhetes de comboio e estadia, assim como compreender e distinguir outras línguas aparentadas. A tarefa definida para este tema foi a preparação de uma viagem de peregrinação a Lourdes. Assim, organizámos as sessões em função desta tarefa final:

1ª sessão, elaborar um cartaz de divulgação sobre o santuário de Lourdes;

2ª, seleccionar o itinerário, os meios de transporte, os horários e os bilhetes;

3ª, fazer reservas pela internet e

4ª, ordenar um texto em quatro línguas aparentadas.

Por limitação e tempo imposto pela formanda titular, tivemos que condensar as quatro sessões, aplicadas em dois dias. Assim, cada sessão teve uma duração média de 180 minutos e teve como suporte-base um *PowerPoint* elaborado para o efeito.

1ª sessão

Réception:

- Para **anticipation**, foi sugerida a audição do terço, em direto, da capela de Nossa Senhora de Lourdes, no seguinte endereço: http://www.lourdes-france.org/index.php?goto_centre=ru&contexte=fr&id=164&id_rubrique=164#
- A reação foi muito positiva, pois o tipo de texto e o tema foram imediatamente identificados, esboçando um sorriso, homens e mulheres, havendo uma formanda, a F7, que ergueu subitamente as mãos em oração.
- Na fase da **compréhension**, utilizámos um *PowerPoint* que preparámos para introduzir o vocabulário inerente ao tema, associando e confrontando as duas imagens e os dois santuários, de Lourdes e de Fátima.
- A identificação foi muito fácil para os formandos, pois todos conheciam o de Fátima; o de Lourdes, foi identificado pela formanda F4 uma vez que já lá tinha estado, manifestando a satisfação e o orgulho de poder pronunciar-se sobre aquele lugar e sobre as recordações felizes que lhe vinham à memória. Sugerimos uma ficha de trabalho para que cada formando recolhesse o vocabulário que compreendia.
- A transparência do vocabulário, a associação de lugares e imagens, e ainda o recurso às imagens alusivas ao tema foram determinantes para que compreendessem os pequenos textos sobre os respetivos lugares, aparições e videntes.

Réflexion sur la langue:

- Nas fases de **repérage** e **conceptualisation**, solicitámos que sugerissem e preenchessem uma quadro (doc. 1) com o vocabulário
- Os formandos realizaram o exercício, oralmente, sem quaisquer dificuldades e cada um foi sugerindo o vocabulário que encontrou mais pertinente. No quadro, a formadora registou-o e classificou-o morfológicamente. Depois de identificados os nomes e os verbos, a formadora sugeriu a seguinte frase síntese: “*Bernadette est la voyante de la vierge à Lourdes*”.

Production:

- Na fase da **systématisation**, através desta frase modelo, pedimos que elaborassem frase simples com o verbo *être* na 3ª pessoa do singular e plural.
- O exercício foi realizado a pares e todos deram o seu contributo, elaborando frases muito simples (doc. 2).

- Na fase da *tâche finale*, a formadora distribuiu imagens do santuário de Lourdes e pediu aos formandos que atribuísem uma legenda adequada, selecionando uma frase de entre as que elaboraram anteriormente, no sentido de elaborar um documento informativo para a escola e partilhar os seus interesses com os mais jovens da escola.
- Apesar de a atividade ser simples, foi sendo realizada com pouco empenho. Constatámos de novo que os exercícios que implicam algum investimento pessoal, são tendencialmente protelados. Após uma breve pausa, o grupo voltou a animar-se na sessão seguinte.

2ª sessão

Réception:

- Para *anticipation*, foi sugerida uma imagem que convidava os participantes a realizar uma peregrinação ao santuário de Lourdes.
- Na fase de *compréhension*, organizámos um *remue-méninge*, oralmente, em língua materna; por escrito, no quadro, em francês, para estabelecer as questões essenciais na preparação de uma viagem.
- De seguida, para antecipar a compreensão de documentos autênticos selecionados da internet, os formandos identificaram os meios de transporte possíveis a ser utilizados, através de exercícios dirigidos, a partir do *PowerPoint*, assim como itinerários e preços. Nesta fase, os formandos não demonstraram qualquer resistência ou dificuldade na análise de tabelas e de preços, talvez porque o estudo desta tipologia de textos tenha sido, por sugestão nossa, reforçada sistematicamente noutras áreas do curso. Daí que tenham selecionado e preenchido, agora sem dificuldades, uma tabela síntese (doc. 4) com indicações do itinerário e horários pesquisados nas tabelas anteriormente sugeridas.

Réflexion sur la langue:

- Nas fases de *repérage* e *conceptualisation*, os formandos foram guiados para dirigir a sua atenção para a identificação do *futur proche*: *On va organiser un pèlerinage à Lourdes; On va choisir le moyen de transport*, sugerindo a analogia sintática com o português: a gente vai organizar...; a gente vai escolher...
- Os formandos registaram as frases no dossiê pessoal.

Production:

- Na fase da *systématisation*, foi ensinado o *futur proche* e consequentemente o verbo *aller* no presente do indicativo, através de um esquema explicativo, com recurso a cores e a símbolos, e interativo.
- De seguida, os formandos realizaram um exercício interativo de construção gramatical. Compreenderam o valor do pronome *On* e o *Futur Proche* e estabeleceram a semelhança com o Português.
- Na fase da *tâche finale*, os formandos atribuíram frases no *futur proche* às respetivas imagens.
- A utilização do PowerPoint foi uma mais-valia para manter o interesse e uma participação ativa dos formandos. Para além disso, o tema foi de encontro às suas vivências, aos seus gostos e como tal proporcionou momentos agradáveis na aprendizagem.

3ª sessão

Dando seguimento às sessões anteriores, planificados as seguintes no sentido de colocar o formando diretamente em contacto com os documentos autênticos, nos sítios da internet.

Réception:

- Para *anticipation*, propusemos aos formandos que tentássemos fazer as reservas dos bilhetes de comboio e do hotel pela internet.
- Os formandos, sem exceção, mostraram-se muito motivados, pois já tinham dado os primeiros passos na área de TIC.
- Na fase da *compréhension globale* e *détaillée*, apresentámos o quadro síntese, elaborado na sessão anterior, para relembramos e recuperarmos as informações já reunidas, pois este serviu de ponto de partida para desenvolver as sessões seguintes.
- Foram apresentados e distribuídos os três sítios: CP <http://www.cp.pt>, da SNCF <http://www.voyages-sncf.com/> e do Booking <http://www.booking.com/> sobre os quais os formandos iriam trabalhar, em grupo ou individualmente, para de seguida, numa exposição simples, apresentar, em língua materna, aos restantes colegas.

- Os sítios foram previamente distribuídos em função da capacidade de cada grupo/formando (aos alunos que apresentavam um menor desempenho em língua estrangeira exploraram o sítio da CP, em Português – os F9 e F10).
- Levantar-se do lugar habitual e deslocar-se para outra sala para utilizar o computador, com o objetivo de explorar um sítio relativo à organização da viagem, não trouxe qualquer constrangimento.
- Os formandos revelaram uma grande satisfação e orgulho quando autonomamente deram os primeiros passos para entrar num servidor.
- Os formandos foram apoiados pela formadora titular e pela investigadora e pode-se constatar que cada formando, ao seu ritmo, foi descobrindo e depois partilhando as suas descobertas com os colegas, em língua materna.

Nesta sessão transpusemos a etapa do trabalho sobre a língua, uma vez que o objetivo era a de fazer reservas *on line* para a viagem.

Production:

- Assim, na fase da *tâche finale*, os formandos estiveram muito envolvidos em fazer as suas reservas; uns mais contidos nas suas despesas, escolhendo opções mais económicas e outros satisfazendo as suas fantasias, os seus desejos e prazeres, preenchendo uma grelha-síntese das suas opções. Cada grupo/formando partilhou, no final da sessão, em língua materna, as escolhas que fizeram, orientando-se pela grelha que lhes foi fornecida.

4ª sessão

Depois de um curto intervalo,

Réception:

- Para *anticipation*, sugerimos um documento áudio: um anúncio.
- Num primeiro momento, os formandos ouviram, sem imagens, os três primeiros segundo em: <http://www.youtube.com/watch?v=tJU8AjuilO8&feature=related>, mas nenhum participante soube descodificar o genérico que antecede o texto.
- Na fase da *compréhension globale* e *détaillée*, fizemos três audições da totalidade do anúncio e, para cada uma, demos orientações de escuta.

- Pedimos para formular hipóteses, mas só com a terceira audição entrecortada é que os formandos sugeriram que se tratava de algo relacionado com informações em grandes empresas de transporte, aeroportos ou estações.
- Foi ainda pedido aos formandos que identificassem as línguas usadas neste anúncio. Todos identificaram o francês, inglês e espanhol, à exceção dos formandos F9 e F10.

Réflexion sur la langue:

- Na fase de *repérage* e *conceptualisation*, pedimos aos participantes que indicassem o vocabulário e os sinais que permitiram gradualmente a compreensão do anúncio, confirmando as suas sugestões com escutas repetidas.

Production:

- Na fase da *tâche finale*, foi sugerida uma atividade que consistiu em reconstituir a mesma oração em 4 línguas diferentes: francês, português, espanhol e italiano.
- Foram constituídos 4 grupos aos quais foi distribuído um envelope com os quatros textos em frases soltas e em desordem. Não revelaram dificuldades, identificando a oração. O primeiro grupo a terminar a atividade foi o das formandas F6, F8 e F11. Agruparam as frases dentro de cada língua e ordenaram as frases corretamente, à exceção da oração em Francês, trocando apenas uma frase. Este erro estendeu-se depois aos outros grupos por influência do primeiro.
- Concluímos a nossa aplicação, apresentando as orações, nas quatro línguas, e respetivas bandeiras em PowerPoint. Sentimos a particular satisfação geral dos formandos na realização desta atividade.

A autoavaliação

“A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho Normativo, nº 30/2001, ponto 2: Despacho normativo nº 30/2001, Diário da República, I Série B, 19 de Julho de 2001.), pois assegura a progressão e/ou redireccionamento da aprendizagem. Através dela o formando tem um papel ativo porque é um processo de regulação por excelência, interno ao próprio sujeito. “A auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio

toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva.” ” É um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz“ (Santos, 2002: 2).

Autoavaliação	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
1ª	√			√			√	√	√	√	
2ª	√	√		√	√		√	√	√	√	
3ª	√			√	√		√	√	√	√	√

Quadro 11. Registo da realização da autoavaliação.

Cada ficha de autoavaliação (AA1, AA2 e AA3) foi elaborada com base nos objetivos propostos para cada unidade temática.

F1, F4, F7, F8, F9 e F10 assistiram a todas as sessões e realizaram todas as autoavaliações; F2 fez a 2ª autoavaliação sem assistir às aulas e não fez a 3ª às quais assistiu; F3 assistiu a todas as sessões, exceto a primeira e não realizou nenhuma das autoavaliações; F5 fez as duas autoavaliações inerentes às sequências aplicadas, mas só assistiu às duas últimas sessões e F11 fez autoavaliação às sessões que assistiu.

1ª Autoavaliação

A nossa primeira intervenção em Língua Estrangeira e o início da aplicação de materiais em língua estrangeira aconteceu em março, seis meses decorridos, portanto, desde o início do curso, daí a necessidade de diagnosticar e avaliar as aquisições e os conhecimentos dos formandos. Assim, aplicámos o primeiro documento de autoavaliação (doc. AA1, em anexo), em língua materna, onde cada formando, por competências – compreender, falar e escrever – declarou onde é mais eficaz. Os números que figuram nas colunas dizem respeito à frequência das opções dos formandos. Desta análise conclui-se que os formandos revelam maior competência ao nível da compreensão em detrimento das outras.

1ª autoavaliação

competências	compreender			falar			escrever		
Sou capaz de...	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
F1	4			8	2		1		
F4	3	1		7	3			1	
F7	4			8	2			1	
F8	4			8	2			1	
F9	4			10			1		
F10	4			10			1		

Quadro 12. Resultados da primeira autoavaliação.

Nesta primeira autoavaliação, seis formandos realizaram a autoavaliação, com a formadora titular, na sessão que antecedeu a nossa primeira sequência. Não realizaram esta autoavaliação os seguintes formandos: F2, F3, F5, F6, e F11.

2ª Autoavaliação

Todos os formandos realizaram a autoavaliação (doc. AA2, em anexo) com a formadora titular, na sessão seguinte. Constatamos que ao nível da compreensão os formandos dividem-se entre a compreensão plena e/ou parcial. Apenas a F4 revela não ser capaz de *executar uma tarefa através das orientações escritas*. Em relação às outras duas competências, os formandos não assinalam nenhum campo negativamente e os resultados revelam alguma apreensão quer na expressão oral quer na escrita.

2ª autoavaliação									
competências	compreender			falar			escrever		
Sou capaz de...	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️
F1	2	4			2		2	1	
F2	3	3		1	1				3
F4	3	2	1		2		1	2	
F5	4	2			2				3
F7	4	2		2			3		
F8	4	2		2			3		
F9	2	3			2		1	2	
F10	3	3		1	1			3	

Quadro 13. Resultados da segunda autoavaliação.

3ª Autoavaliação

Todos os formandos realizaram a autoavaliação (doc. AA3, em anexo) com a formadora titular, na sessão seguinte. As competências focalizadas foram essencialmente a compreensão oral e escrita e tal como podemos constatar a dificuldade diminuiu em relação às sessões anteriores. Constatamos ainda que os formandos se mostram mais diligentes nas atividades escritas.

competências	3ª autoavaliação								
	compreender			falar			Escrever		
Sou capaz de...	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
F1	5	1		1			4		
F4	4	2		1			4		
F5	6			1			4		
F7	6			1			4		
F8	6			1			4		
F9	6			1			4		
F10	5	1		1			4		
F11	6			1			4		

Quadro 14. Resultados da terceira autoavaliação.

6.5.5. Falta de assiduidade e pontualidade

Nesta dinâmica gradual e evolutiva, e na perspectiva do formador, a assiduidade e a pontualidade são fundamentais para assegurar a continuidade dos trabalhos e a progressão dos formandos. A maior condicionante neste curso é, sem dúvida, a falta de assiduidade, pois dos seguintes formandos F2, F3, F5, F6 e F11, só a F5 foi assídua nas 4 sessões de março, enquanto a F3 apenas faltou à primeira. As F6 e F11 não assistiram a nenhuma. Na segunda aplicação, em junho, os F2 e F3 não assistiram a nenhuma sessão. O quadro abaixo é bastante ilustrativo relativamente à falta de assiduidade.

	Sessões	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
março	1 ^a						X					X
	2 ^a			X			X					X
	3 ^a			X			X					X
	4 ^a			X			X					X
junho	1 ^a e 2 ^a		X	X			X		X			
	3 ^a e 4 ^a		X	X		X						

Quadro 15. Mapa de faltas na aplicação das duas sequências didáticas.

Assim, ao longo da aplicação das duas sequências didáticas, foram assíduos os F1, F4, F7, F9 e F10, e depois com apenas uma falta as formandas F5 e F8, e ainda com duas, o formando F2.

6.5.6. Síntese

O estudo de caso que realizámos serviu para aprofundar os conhecimentos sobre as metodologias e as práticas eficazes no âmbito do ensino de línguas estrangeiras a adultos, geográfica e culturalmente delimitados.

Os primeiros documentos aplicados constituíram um processo harmonioso e complementar na descrição e caracterização da população estudada. O questionário permitiu situar/contextualizar cada formando relativamente à sua conceção de aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como compreender as suas motivações e expectativas em relação ao curso de educação e formação. Foi possível averiguar o nível de literacia nas quatro competências, isto é, tanto na compreensão oral e escrita como na produção oral e escrita. Simultaneamente, conseguiram-se apurar os estilos individuais de aprendizagem e aprofundar/confirmar as representações sociais e culturais deste público específico.

Foi com base nos resultados obtidos que elaborámos e testámos duas sequências didáticas de língua francesa: planificámos e criámos materiais adequados ao perfil dos aprendentes, sem descurar a singularidade e a capacidade de resolução e de ritmo de cada um.

As conclusões deste estudo, obtidas da análise dos documentos e da aplicação dos materiais, são, naturalmente, apenas relevantes neste contexto real e são prova inequívoca de que aprender, em qualquer idade, é possível. Porém, não há receitas em educação, e muito menos quando se trata de um público tão diversificado. Fica apenas a esperança de que este estudo possa constituir objeto de reflexão e desmistificação de (pre)conceitos, e ainda de orientação relativamente ao processo ensino-aprendizagem no âmbito da Educação e Formação de Adultos que, finda a certificação massiva, se vê novamente comprometida nos anos vindouros.

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

1. Conclusões do estudo.

O ritmo alucinante de hoje, imposto pela evolução científica e tecnológica, nas vias e formas de comunicação, na medicina e na investigação, diversifica e multiplica as exigências e/ou consequências ao nível pessoal e no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo a fugacidade de interesses, a efemeridade de oportunidades e a transitoriedade de experiências obriga qualquer ser humano a adaptar-se e a atualizar-se para se sentir um cidadão minimamente ativo e seguro. Evidentemente, a criança e o jovem aderem naturalmente às novas tecnologias e aprendem línguas estrangeiras por inerência ao seu estatuto de estudantes em idade regular; os jovens e os adultos ativos atualizam as suas competências numa e noutra área para otimizar e rentabilizar o seu desempenho profissional. E os adultos que, por razões externas, involuntariamente, abandonaram precocemente a instrução primária ou a concluíram com dificuldade? Estes adultos, pouco escolarizados, que hoje estão ainda ativos, também são capazes de adaptar-se às novidades da tecnologia; aprender conceitos e adquirir algumas competências para interagir em língua estrangeira, à medida das suas capacidades, expectativas e necessidades.

Neste âmbito específico, contámos com a profícua investigação que tem sido feita a nível europeu, das quais destacamos a Universidade do Minho, a Universidade Católica Portuguesa – Polo de Viseu – e a Universidade de Aveiro, nomeadamente no que respeita à Educação e Formação de Adultos; a amplificação do conceito de Intercompreensão e formação de professores. O interesse por este processo aplicado na didática das línguas revela inteligência, sentido de oportunidade e rentabilização no ajuste e adaptação às expectativas e às necessidades de uma sociedade em contínua e profunda transformação. Na origem deste processo está a optimização de estratégias de comunicação usadas em situações diversas, nomeadamente comerciais e de emigração. Desde logo, pareceu-nos que o recurso a este processo, articulado numa planificação coerente, assente em objetivos concretos e com materiais ajustados e direcionados ao perfil do público, seria o contributo certo para o ensino de uma língua estrangeira a adultos pouco escolarizados. E as expectativas estavam certas: a Intercompreensão é um processo facilitador na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ora, quando, no início de janeiro, no ano letivo de 2007/2008, nos foram atribuídas algumas horas letivas num curso EFA B2, para completar horário, despoletou-se uma curiosidade que, aliás, já tinha sido fonte de preocupação há mais de uma década atrás, no ano letivo de 1992/1993, aquando de uma curta experiência pelo ensino recorrente. Vimo-nos perante uma situação similar e, numa atitude autorreflexiva e avaliadora. Recordámos a falta de apoio e de formação para ensinar um público adulto; analisámos os instrumentos e materiais que na altura utilizámos e, ainda, o procedimento desajustado e a atitude negligente que estabelecemos inconscientemente face às expectativas daqueles aprendentes. Estando a frequentar o primeiro ano curricular deste doutoramento e descobrindo as vantagens da intercompreensão através de vários projetos europeus destinados a um público escolarizado e ativo, quisemos testar este processo em adultos pouco escolarizados. Assim, esta investigação decorre não só de um seguimento lógico da nossa formação contínua, mas também como um ato reparador de práticas mal conduzidas e inconscientes.

Desde o primeiro contacto efetuado com o grupo que viria a constituir a nossa amostra, constatámos que, comparativamente com os grupos anteriores com os quais havíamos trabalhado, este era o que apresentava um maior número de indivíduos não ativos e uma média de idades mais alta.

Perante a singularidade do público, questionámo-nos sobre como seria ensinar uma língua estrangeira a adultos pouco escolarizados, oriundos de um contexto socioeconómico desfavorecido, eminentemente rural e onde as ofertas e as oportunidades de adquirir novas experiências são raras. Quisemos, portanto, estudar, aprofundar e, por conseguinte, desenvolver e experimentar novas práticas que gerassem aprendizagem em língua estrangeira. Desenvolvemos, então, no ano letivo seguinte, na mesma escola, um estudo de caso, na qualidade de investigadora, sem componente letiva a beneficiar de licença sabática. Para tal, contámos com o total apoio da direção da escola, da colaboração das duas colegas que lecionaram a maior parte das áreas de competência chave do curso EFA B2, e com os formandos que se mostraram sempre disponíveis, motivados e cooperantes. Em todas as atividades e tarefas propostas, os participantes revelaram-se sempre ativos e agradados.

Ao longo do nosso trabalho e, particularmente, através do nosso estudo de caso, mostrámos que qualquer indivíduo, independentemente da idade ou do estatuto social, aprende uma língua estrangeira. Para tal, contribuem as experiências individuais, que sejam de ordem profissional ou sociocultural e até religiosas. Isto é, todos os conhecimentos acumulados, resultantes da interação diária com o mundo, são processos facilitadores de aprendizagem. Confirmámos ainda, tal como supúnhamos, que o recurso à Intercompreensão, enquanto processo subjacente à didática, motiva e torna eficaz a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Estas hipóteses inicialmente levantadas foram sendo comprovadas ao atingirmos os objetivos que estruturaram e sustentaram o nosso trabalho.

1- Caracterizar social e culturalmente o público objeto de estudo.

O ponto de partida foi conhecer os nossos formandos: os seus interesses, as suas motivações e as suas expectativas. Sendo natural da mesma região, não foi difícil de esboçar, empiricamente, o perfil da amostra; no entanto, os instrumentos aplicados vieram confirmar e consolidar as nossas suposições iniciais.

Este grupo de formandos é constituído por 11 indivíduos (5 homens e 6 mulheres), com idades compreendidas entre os 59 e os 34 anos, pai e filha. São todos desempregados à exceção da participante mais nova. Vivem todos com baixos recursos económicos e em função da família, tementes e dependentes da proteção de Deus, como ilustra a nuvem de palavras (imagem 9). São homens e mulheres ligados aos trabalhos do campo e à criação de gado, em regime de subsistência. São indivíduos que não mostram ocupações e interesses em particular, para além da ida ao café ao domingo, às festas populares e/ou religiosas da região e, particularmente, a participação em pequenas excursões/romarias a santuários espalhados pelo país. Embora desempenhem ou tenham desempenhado tarefas ligadas ao comércio ou à indústria de madeiras ou outras, são indivíduos essencialmente rurais, cujas vidas giram em volta do quintal, da casa e da família, da aldeia e da igreja. São indivíduos sofridos nas relações afetivas e marcados pelo trabalho desde muito jovens, conforme nos relataram alguns formandos na entrevista orientada, realizada em Linguagem e Comunicação. Esta entrevista realizou-

se no sentido de aprofundar a caracterização social e psicológica da amostra e ainda para realizar um balanço final da formação. Dos 8 entrevistados, 5 concordaram gravar a conversa em áudio, que foi transcrita e se encontra nos anexos como documento 10.

No início da formação, alguns formandos manifestaram uma certa insegurança relativamente ao seu desempenho no curso, e, especialmente, no que respeita à língua estrangeira, verbalizando-o repetidamente através do provérbio que dá título ao nosso trabalho. Gradualmente, foram tomando consciência das suas capacidades de adaptação aos rituais, à rotina escolar e das estratégias mobilizadas conducentes à aprendizagem.

As suas aprendizagens advêm, essencialmente, da prática, cujas competências foram adquiridas em contexto, no aprender a fazer, por imitação e por repetição. Este traço caracterizador foi confirmado através da aplicação e análise dos documentos 4 e 5 que revelam estarmos perante indivíduos essencialmente intuitivo-pragmáticos (Gráfico 17).

Ao nível da competência escrita, preenchem documentos básicos de identificação (documentos 6a, 6b e 6c), com alguma autonomia, solicitando, por vezes, auxílio para confirmar as suas escolhas. Numa produção mais alargada (documento 6), revelam um vocabulário muito limitado, quer ao nível da adjetivação ou da categorização verbal, usando recorrentemente verbos tais como *ser*, *ter* e *fazer*. São indivíduos com poucos ou nenhuns hábitos de leitura. Perante um exercício de compreensão escrita (documento 7), todos à exceção de um formando compreenderam o essencial da notícia.

Ao nível da compreensão oral, a atenção vai também para o que é fundamental, como podemos confirmar através dos resultados ilustrados no gráfico 18.

2- Apurar o tipo de representações mentais dos participantes.

Pudemos apurar e confirmar, através do documento aplicado para obter o autorretrato de cada participante (documento 3), ilustrado através da nuvem de palavras (Figura 9), que a vida de cada um dos formandos está direta e exclusivamente dependente e interligada à família, nomeadamente aos filhos, vivendo em função do seu bem-estar. São homens e mulheres simples e humildes; com vidas sofridas, quer ao nível afetivo, quer económico, pois direccionaram prioritariamente os seus esforços para ter e dar melhores condições aos seus filhos. São indivíduos que não tiveram oportunidade para expandir os seus conhecimentos ou exigir grandes projetos.

Na realização do seu autorretrato, revelam dificuldades em interpretar uma linguagem metafórica; em registrar, inventariar e relacionar os momentos ou marcas impulsionadores do processo de desenvolvimento ou projetar e enumerar aspirações pessoais.

O vocabulário é parco e a estrutura sintática é básica, estando subjacente um tipo de categorização inerente ao tipo de interações realizadas com um mundo simples e pouco exigente. A categorização é um processo cognitivo, e como tal, a seleção do vocabulário, o uso de estruturas mais ou menos complexas, são o espelho da percepção realizada pelo indivíduo, no seu meio cultural e social, traduzindo-se em ação através do seu discurso.

O tipo de representações é identificável através da interação diária entre os formandos e da relação que estabelecem com os formadores; da realização da entrevista orientada, na qual os formandos não caracterizam, não definem conceitos; nem emitem opiniões, anuindo sempre com as sugestões dadas e ainda das atividades escritas, tais como a carta que lhes foi solicitado redigir para descrever as atividades realizadas na escola pelo Natal.

A vida de cada um destes formandos é pautada por coisas simples: saúde, amor da família e proteção de Deus.

3- Averiguar sobre as práticas que têm sido desenvolvidas por professores na aprendizagem de uma língua estrangeira, no âmbito da Educação e Formação de Adultos.

Os 21 formadores, a lecionar língua estrangeira na área de intervenção deste estudo, são profissionais que têm entre 12 e 23 anos de serviço. Dois formadores referem ter realizado uma formação posterior à licenciatura (Pós-graduação e Mestrado), mas nenhum revela ter tido qualquer formação específica na área de Educação e Formação de Adultos. Impera, possivelmente, a disponibilidade e o bom senso.

A partir do questionário Q2 que lhes foi aplicado, podemos inferir que, na generalidade, os formadores seguem, provavelmente à semelhança do ensino regular, as orientações dos programas, disponibilizadas na plataforma. As prioridades de organização e de planificação de aulas destes formadores são, em primeiro lugar, as

competências, o programa e depois as necessidades individuais, selecionando os materiais em função do tema e das competências a desenvolver e ainda da funcionalidade.

À falta de um manual que assegure a progressão, os formadores recorrem essencialmente a fotocópias de textos e atividades, cujos manuais refletem a cultura dos jovens adolescentes. Ora, precisamente, por ser um público invulgar, o brio profissional deveria dar lugar à pesquisa de meios e formas de operacionalização, de procedimentos e de materiais adequados. Entendemos que, perante um público tão específico, o primeiro passo será atender às necessidades e expectativas, que reenviam, naturalmente, para as competências que os formandos necessitam desenvolver. Até porque o adulto dirige a sua aprendizagem para a prática e, como tal, espera sentir a utilidade do seu esforço e empreendimento. Os mesmos inquiridos manifestam empenho em desenvolver preferencialmente as competências de expressão e de compreensão oral; só depois a compreensão e expressão escrita. Parece haver aqui alguma incongruência nas práticas do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, e a este público em particular, pois a compreensão, oral e/ou escrita, deverá ser sempre o ponto de partida para uma posterior e eventual expressão, oral ou escrita, passando, naturalmente, pela conceptualização e sistematização dos conteúdos

Os 21 formadores dizem conhecer o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, mas quando questionados sobre as suas práticas letivas, os formadores selecionam várias opções em simultâneo, dificultando a interpretação. Por outro lado, os formadores indicam a tradução como primeira e principal estratégia de acesso ao sentido. Ora, a construção de sentido pode ser realizada através de estratégias como a associação de imagens e de cores; a utilização de palavras fonética e graficamente mais transparentes; a aproximação sintática; a dedução e a inferência, recorrendo sempre a temas e a assuntos do interesse e do domínio social e cultural dos aprendentes. A aprendizagem de uma língua, nomeadamente do francês, pode ser rentabilizada pelo *transfert* de conhecimentos variados: de contexto; de situação; culturais, etc.

Os formadores apontam ainda a memorização como a maior dificuldade diagnosticada nos seus formandos, será ao nível da aquisição das regras de gramática, isto é, do funcionamento da língua? O público que estudámos não quer aprender regras gramaticais, quer munir-se de estratégias e ferramentas que facilitem o acesso ao sentido em contextos e situações sociais muito simples e familiares.

Os professores apontam ainda, quase simetricamente, a falta de reconhecimento da utilidade das atividades; a dificuldade de adaptação à situação escolar e a consequente incompreensão de indicações escolares, organização e interesse nas atividades propostas, o que pode indicar a inadequação e descontextualização de algumas práticas.

Atrevíamo-nos a adiantar que parece não haver o hábito em planificar as unidades didáticas, por competências, cujas sessões se sucedam e se interliguem numa constante evolução, progressão e complementaridade, criando materiais ajustados, no sentido de ensinar uma língua à medida das necessidades e das expectativas dos adultos.

O que constatámos no terreno, é que continua a haver uma subjugação clara ao programa e o recurso a fotocópias que, aliás, são indicadas como principal suporte, naturalmente de manuais destinados a crianças e a jovens do ensino regular, descontextualizados e desarticulados com as expectativas e interesses dos adultos. Na verdade, uma planificação ajustada a este público implica uma atitude, um investimento profissional, um planeamento prévio e coerente, organizado por competência, com o objetivo de desenvolver uma aprendizagem real e harmonizada.

4- Analisar as estratégias de aprendizagem que os adultos mobilizam para adquirir uma língua estrangeira.

Sem nos afastarmos do programa oficial, subjacente à nossa prática pedagógica, optámos por seleccionar assuntos e temas que mobilizassem os conhecimentos e os gostos pessoais, utilizando estratégia e recursos atrativos.

O trailer do filme suscitou curiosidade pelo tema que explorava, proporcionando a aprendizagem de vocabulário e conteúdos gramaticais; o carácter lúdico na realização de um trabalho manual agradou aos participantes, facilitando a compreensão de orientações através do imperativo e a simulação/organização de uma viagem a Lourdes produziu um impacto muito positivo por todos os participantes e facilitou a compreensão de horários e tabelas, recursos já utilizados e onde tinham revelado algumas dificuldades. Observámos, em cada sessão, o impacto e a receção das nossas propostas e constatámos que os participantes mobilizaram diferentes estratégias: as estratégias socio-afetivas, cognitivas e metacognitivas. Interligadas porque de umas dependem as outras.

Durante as atividades, os formandos mobilizaram várias estratégias: formularam hipóteses, em língua materna; transferiram os conhecimentos adquiridos para situações de aprendizagem; identificaram e categorizaram; associaram palavras, imagens, textos e situações e ainda inferiram e deduziram para construir o sentido. Os participantes tomaram notas, para preencher quadros-sínteses, sintetizando as informações, resumindo ideias, elaborando posteriormente pequenas frases. Recorreram, frequentemente, à analogia, à transparência de vocabulário oral e escrito, a associações ao nível da morfologia e sintaxe, recorrendo a imagens.

Os formandos revelaram estar conscientes das suas atitudes, dos seus sentimentos, das suas motivações e expectativas relativas à aprendizagem, cooperando e negociando com os seus pares. Ainda assim, para prevenir algum constrangimento ou situação menos confortável, os formandos evitaram, claramente, o pedido de esclarecimentos, e como tal, o constrangimento da eventual censura e raramente solicitaram a correção.

Depois de sensibilizados e orientados para as estratégias de aprendizagem, os formandos tomaram consciência das semelhanças fonéticas, semânticas, gráficas e sintáticas entre a língua materna e estrangeira. Gradualmente, os formandos foram otimizando as condições de aprendizagem através do recurso a estas pontes estratégicas. No final de cada sequência didática, procederam à sua autoavaliação, posteriormente com a professora titular do curso, sem manifestar dificuldades.

5- Aplicar uma abordagem comunicativa e accional, conforme ao QECR;

O adulto tem consciência que está em contínuo processo de aprendizagem, que aprende ao longo da vida, no entanto, ele precisa de saber os objetivos da sua aprendizagem. Constatámos que os formandos ficam mais motivados quando compreendem o ganho da formação e são conscientes da sua responsabilidade e das decisões que tomam. Reconhecem ainda que a experiência é importante porque foi o que construiu a sua identidade. Assim, orientámos a aprendizagem à volta das tarefas contextualizadas e da resolução de problemas. Na primeira sessão a tarefa final consistia em compreender as regras do jogo da *pétanque* para realizar um torneio e as regras de confeção do respetivo prémio. A segunda, consistia em compreender informações de

forma a selecionar informações para constituir uma viagem à Nossa Senhora de Lourdes.

6- Desenvolver uma metodologia eclética, assente na coerência didática;

As expectativas da nossa amostra na aprendizagem de uma língua estrangeira são, em primeiro lugar, compreender pequenas notícias na rádio/televisão e, depois, compreender questões relativas a assuntos pessoais. Efetivamente, privilegiámos as competências de receção, permitindo que se exprimissem na língua materna. Planificámos e orientámos as nossas sequências didáticas por competências, assegurando uma progressão, do mais simples para o mais complexo; da competência de receção para a de produção, respeitando as fases e etapas preconizadas por Laurens (2003 e 2010). Diversificámos os nossos materiais e suportes numa coerência que assegurou uma aprendizagem real, facilitada por estratégias e processos facilitadores.

7- Adotar a Intercompreensão como um processo motivador, facilitador e eficaz de aprendizagem de línguas estrangeiras;

Na nossa experiência adotámos a intercompreensão como um processo motivador, facilitador e eficaz na aprendizagem do Francês, respeitando os pré-construídos. Partimos das orientações formais sugeridas pela plataforma, mas ajustámos os exemplos; as atividades profissionais; as situações, as atividades e locais de interesse às vivências dos formandos. Desde logo, a motivação e predisposição são imediatas quando os assuntos são do domínio geral; a seleção e o recurso a palavras transparentes e à construção sintática similar facilita a atenção e evita o desinteresse; a constante solicitação à formulação de hipóteses, à inferência, à dedução, à analogia asseguram um ritmo ativo e mantêm o adulto ligado às atividades; o recurso ao não-verbal e ao para verbal orienta e guia a construção do sentido; a possibilidade de desenvolver a competência de receção, mas interagir na língua materna é também um fator importante que evita o bloqueio das atividades.

8- Articular sequências didáticas e suportes coerentes para o público-alvo;

Foram planificadas sequências didáticas tendo por base os conhecimentos, as experiências profissionais, os hábitos e gostos do grupo de formandos. Os formandos selecionaram os filmes e a televisão como as estratégias mais agradáveis e ainda os jornais e revistas. Dentro do tempo que nos foi concedido, diversificámos amplamente os suportes que foram pensados numa lógica de construção de sentido, assente na progressão e na consolidação de novos conhecimentos. Analisámos um *trailer* de um filme francês e construímos o sentido através de imagens e frases curtas que fomos colando no quadro; analisámos um texto informativo que serviu de base para a inscrição numa atividade desportiva e, posteriormente, para preencher um documento de identificação para um hotel; seguimos as orientações das regras de um jogo e os passos na confeção de um trabalho manual; organizámos um texto em 4 línguas diferentes; analisámos e selecionámos material informativo da internet (horários, destinos, preços) no sentido de planificarmos uma viagem a França.

9- Implementar a construção e o uso de um portefólio das línguas;

A implementação de um portefólio das línguas não foi possível dada a situação em que nos encontrávamos. A nossa participação externa não favoreceu a sua implementação. A sua aplicação deveria ter sido um projeto pensado e planificado, desde o início da formação com a professora titular da área. Apesar da diligente autorização da direção da escola para realizar o nosso estudo neste curso EFA, na prática, encontrámos alguns obstáculos e resistências naturais que se impõem por vezes a um participante externo. Sentimos alguma incapacidade em realizar um trabalho mais colaborativo com a colega de língua estrangeira pela sua constante indisponibilidade, por razões pessoais ou outras, e o seu receio de comprometer a execução do programa também condicionou um trabalho conjunto de reflexão e partilha, que se traduziu numa difícil flexibilidade e cedência de horas letivas.

10- Avaliar a experiência realizada.

A experiência realizada veio confirmar que também o adulto pouco escolarizado, de meio rural e com poucas oportunidades de se espalhar em experiências, pode

aprender línguas estrangeiras em contexto escolar logo que se construa um conhecimento à medida, ajustado às capacidades do grupo. Para tal:

- ▶ averiguámos o nível de literacia oral e escrito em língua materna e desenhámos o perfil individual e coletivo do grupo de formandos;
- ▶ respeitámos a singularidade de cada formando, dentro da diversidade etária e das consequências inerentes à experiências vividas por cada um, convertendo-as a favor do processo ensino-aprendizagem;
- ▶ elencámos as suas necessidades e as suas expectativas em relação ao curso e, especificamente, à aprendizagem de uma língua estrangeira, operacionalizando-as através de uma maior focalização das competências de compreensão escrita e oral ;
- ▶ esboçámos o estilo de aprendizagem subjacente a cada formando, rentabilizando-as nas atividades, nos exercícios e nas tarefas sugeridas;
- ▶ planificámos e aplicámos duas sequências didáticas com sucesso, respeitando os conceitos expostos nos pontos anteriores;
- ▶ desenvolvemos as sequências numa lógica articulada, segundo as orientações do QECR e assente numa abordagem accional;
- ▶ elaborámos materiais e utilizámos documentos autênticos, orais e escritos, e ainda atividades e tarefas diversificadas;
- ▶ recorremos à intercompreensão como estratégia motivadora e facilitadora;
- ▶ realizámos sempre a autoavaliação no sentido de redimensionar estratégias e materiais mais adequados.

Pelo que foi exposto, concluímos que todos os adultos, mesmo os menos escolarizados, podem aprender uma língua estrangeira. Para tal, conta, em grande parte, a dedicação e o cuidado com que cada profissional investe na sua profissão e neste sector em particular. Esta dedicação passa pela atitude empreendedora do profissional em educação, da sua curiosidade, da sua disponibilidade e do seu investimento científico, assim como pela capacidade de descentração, pelo respeito e pela dignidade com que o profissional olha para o seu público. Observar as necessidades do outro para dar uma resposta justa e concreta é o primeiro passo. O docente que está atento, habituado a investir na sua formação e a trabalhar numa contínua atitude de investigação-ação, avança, desde logo, com algumas condições estruturais:

- a valorização dos saberes da prática, que como vimos são essenciais para orientar adequadamente as nossas decisões na escolha de materiais;
- a valorização das capacidades cognitivas: o que o adulto sabe, principalmente o modo como sabe e como se pode apoiar no que sabe para evoluir, de forma a canalizar as melhores estratégias e práticas;
- a valorização do saber para a prática, no sentido de consciencializarmos os indivíduos sobre a exequibilidade e o impacto dos conhecimentos na vida pessoal.

A motivação é construída por pressões internas: autoestima; desejo de aumentar a sua satisfação pessoal e qualidade de vida, isto é, o adulto procura em si a energia para se formar e para se autoformar. É neste sentido que a frase que constituiu a bandeira da Iniciativa das Novas Oportunidades tem pertinência. Aprender Compensa porque gera transformação, autoestima, formação e automatização; porque se aprende para fazer melhor, no trabalho e na vida em geral. Dos formandos que constituíram a nossa amostra, três (f4, f9 e f10) deram continuidade e concluíram o 3º ciclo, o EFA B3, no ano letivo de 2010/2011.

2. Constatações e reparos.

Decorridos 4 anos de investigação, constatamos, lamentavelmente, que no nosso país há, indiscutivelmente, uma certa dificuldade em coordenar o projeto à prática. Verificamos que, em Portugal, as etapas, conducentes à aplicação de inúmeros projetos eficazes, são, frequentemente, transpostas pela urgência em aplicar, pois as instâncias governamentais nunca se coibiram das suas obrigações, implicando-se, paulatinamente, no combate ao analfabetismo e aos baixos níveis de escolarização.

Portugal tem feito, ao longo dos últimos trinta anos, um significativo esforço de qualificação da população em todos os níveis de ensino, no sentido de recuperar o atraso que nos distancia dos países mais desenvolvidos. No entanto, a realidade actual está ainda distante da situação de grande parte dos países da União Europeia e da OCDE. Portugal continua a apresentar baixos níveis de escolarização, que atingem os segmentos das gerações mais velhas, mas também os jovens. **Cerca de 3.500.000 dos actuais activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 inferior ao 9.º ano. Cerca de 485.000 jovens entre os 18 e os 24 anos**

(i.e., 45% do total) estão hoje a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9.º ano⁷⁰.

Por outro lado, e de acordo com as orientações da Comissão Europeia, a Iniciativa das Novas Oportunidades parece ter sido a modalidade encontrada e implementada para rapidamente certificar, oficialmente, um conjunto elevado de cidadãos com baixo nível de escolaridade. O governo de 2005 considera

imperioso superar os défices estruturais de formação e de qualificação que Portugal apresenta. Precisamos de uma intervenção política, focada, determinada, continuada e em ritmo acelerado nesta área, sem a qual não é possível alcançar uma sociedade plenamente desenvolvida em todas as suas dimensões.

A **Iniciativa Novas Oportunidades** representa um novo impulso no caminho da qualificação dos portugueses. O objectivo que nos orienta é o da escolarização geral da população ao nível do ensino secundário. É esta a fasquia que deve concentrar e mobilizar os nossos melhores esforços e energias. O ensino secundário constitui um patamar educacional com forte expressão na estrutura de habilitações escolares da população dos países com melhores índices de desenvolvimento e é tido como condição indispensável de suporte às exigências de desenvolvimento das economias baseadas no conhecimento.

A importância de apostar na generalização do nível secundário de escolaridade é claramente assumida pela Comissão Europeia que estabeleceu o objectivo de, em 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade na União Europeia terem completado o ensino secundário⁷¹.

E, efetivamente, durante estes últimos anos, o governo quis qualificar o capital humano para **“promover a competitividade, assente na inovação e na qualidade do serviço, e para assegurar a captação de sectores de base tecnológica”** e “ainda num plano agregado, regista-se ser possível reconhecer uma **relação positiva entre o investimento em capital humano e as dinâmicas de actividade e emprego**”⁷².

A cegueira pelos números, contratualizada em sucesso parece ser a única preocupação. Este formato foi concebido para um público adulto, a partir dos 18 anos, mas, simultaneamente, para adultos mais maduros e até idosos. Quem se preocupou

⁷⁰ <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html> (Endereço consultado em 2011)

⁷¹ idem

⁷² Idem (negrito do texto)

com as diferenças socio culturais e regionais? Como foram recrutados/sensibilizados os docentes para, pontualmente, serem formadores de adultos? Que formação específica foi dada a estes formadores para lidar com grupos multietários, multiculturais, isto é, multidiversificados?

Os professores e formadores têm necessariamente que acompanhar a evolução para responder eficazmente às premissas hodiernas, pois não podem descurar o seu papel importante na sociedade e em particular a inquestionável responsabilidade que lhes é atribuída: a de contribuir na formação de crianças e/ou de adultos.

Para além dos conhecimentos básicos sobre a disciplina que leciona, o docente está recetivo à formação. O professor quer continuar a valorizar a sua formação didática para dar resposta adequada e ajustada às necessidades e ao desenvolvimento dos seus aprendentes. Nunca, como nos tempos que correm, houve tanta oferta de formação para professores, ao nível da utilização das novas tecnologias, por exemplo, ou da realização de pós-graduações, mestrados e doutoramentos em várias áreas do ensino. Mas a oferta de formação tem de ser melhor orientada e direcionada. O papel de professor tem vindo a sofrer profundas alterações no que respeita aos direitos e sobretudo aos deveres, no entanto, não podemos descurar o triplo objetivo do profissional de educação: ensinar/educar/formar.

No mesmo âmbito, e especificamente em língua estrangeira, também se regista uma larga profusão de material produzido: manuais, gramáticas, cadernos de exercícios, etc., para além da variedade de materiais disponíveis na internet e de *sites*⁷³ pedagógicos e didáticos que oferecem fichas pedagógicas prontas a usar.

Esta abundância de formações e recursos, por um lado, torna o professor mais atualizado e conseqüentemente mais exigente, mas, por outro, pode criar uma certa perplexidade perante a diversidade de meios disponíveis e esquecer que é indispensável um fio condutor que guie todo o processo ensino-aprendizagem. Falamos, naturalmente, de uma metodologia adequada e que assegure uma progressão organizada, porque

[d]ire que “toutes les méthodes se valent” signifie en fait négliger l'apprenant. Au contraire, essayer de comprendre ce dont il a besoin pour progresser et pour aimer faire

⁷³ Tais como o do canal internacional www.tv5.org entre outros

ce qu'il fait en apprenant conduit à prendre en compte l'intérêt d'avoir une " méthode ", c'est-à-dire de choisir des modes d'enseignement répondant à des besoins réels de l'apprenant. En effet, les besoins ressentis ne correspondent pas toujours aux besoins réels. Par exemple, ce n'est pas en accumulant des exercices de grammaire qu'on apprend à parler : on peut le constater tous les jours. (Courty, 2003: 13)

Se existem materiais e estratégias usadas no ensino de língua estrangeiras a crianças e jovens, respeitando as especificidades destes grupos etários, também devem ser respeitadas as singularidades dos adultos.

Enseigner une langue à des enfants, c'est respecter les spécificités de leur apprentissage, profiter en quelque sorte des "grâces " dont ils disposent, tandis que l'enseigner à des adultes oblige à rechercher les moyens les plus " facilitateurs ", moyens qui ne peuvent être jugés qu'en fonction de leurs résultats et non *a priori*. Cela exige de l'enseignant une attitude pragmatique, un esprit d'exploration de la méthode utilisée.(idem)

Conscientes desta e de outras convicções, desenvolvemos este trabalho no sentido de aprofundar os nossos conhecimentos numa área nova da educação, pois atualizar, requalificar e reconceptualizar têm sido as palavras de ordem nas últimas décadas e as "bandeiras" do nosso percurso pessoal e individual, principalmente, profissional. Os estágios realizados periodicamente desde 2001 em França: em Vichy, em Caen e em Nantes, nas universidades de verão, através das bolsas atribuídas pela Agência Nacional PROALV, entre outras, foram profícuos. Os encontros, as conferências nacionais e internacionais têm sido úteis, esclarecedores e permitem uma constante reciclagem e atualização. A realização do mestrado, na área da Linguística e Ensino de Línguas, foi determinante para que nos mantivéssemos atentos e ativos na nossa formação e, principalmente, enquanto potenciadores de mudança.

3. Constrangimentos e limitações.

Durante a aplicação do estudo, sentimos os constrangimentos e limitações que são naturais quando um terceiro invade o espaço profissional de outro, principalmente quando a intervenção é inovadora e pretende gerar eficácia num contexto onde o fracasso está já preestabelecido. Sentimos algum desalento pela falta de abertura para planificar, discutir e partilhar metodologias e materiais, o que não é novidade pois o mesmo acontece no ensino regular. Houve sempre colaboração na aplicação de todos os materiais, mas nunca houve disponibilidade para agendar horas suplementares para os comentar, melhorar ou modificar. Parece-nos que teria sido uma mais-valia para ambas, no sentido de criar e desenvolver uma atitude mais auto reflexiva.

Ao longo destes últimos anos de revisão da bibliografia e escrita, sentimos profundos constrangimentos e limitações impostos pela responsabilidade inerentes à nossa profissão que, naturalmente, gostamos de desempenhar com responsabilidade e qualidade. Para além de que, depois deste trabalho realizado, de que servirá? Nunca mais nos foram atribuídos cursos de adultos. A população portuguesa está certificada...

Quanto às aprendizagens efetivas/reais destes aprendentes, entendemos que poderão constituir um desafio pertinente para uma investigação a nível nacional.

Resta o sentimento de dever cumprido e de ter contribuído num novo campo de trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, J. L., & Leiria, I. (1997). *O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna*, n.º 1, 57-80. Lisboa: Edições Colibri. [On-line: http://ww3.fl.ul.pt/unil/pol1/pol1_txt6.PDF] (fevereiro de 2010).
- Ades, C. (1993). *Múltipla memória*. [On-line: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v4n1-2/a02v4n12.pdf>] (fevereiro de 2010).
- Algom, D. (1992). Memory psychophysics: an examination of is pareceptual and cognitive prospects. In D. Algom (Org.). *Psychophysical approaches to cognition*. s I., Elsevier Science Publishers.
- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e a realização escolar. In *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1 (1), 17-32.
- Almeida, L.S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Altet, M. (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Alves, S. (2007). *Eu & I- European awareness and intercomprehension: un desafio europeu*. [On-line: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/392/1/European_Awareness_and_Interecomprehension.pdf] (agosto de 2009).
- Amorin, M. (2006). <http://www.lettresmetz.fr/webll/centre/celtesd/livres/publi28.htm> [2006].
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- and P. Du Gay. London: Sage Publications.
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Anderson, J. R.. (1981). *Cognitive Skills and their Acquisition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Andrade *et al.* (2007). Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE. In F., Capucho, A. A. P. Martins, C., Degache, & M., Tost, (Org.). (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (Coords.). (2003). Análise e construção da Competência Plurilingue – alguns percursos didáticos. In A. Neto *et al.* (Eds.),

- Didáticas e Metodologias de Educação. Percursos e desafios*. Vol. I., 489-506. Universidade de Évora.
- André, J. C. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora, Coleção Éthos, nº3.
- Appadurai, A. (1996). Sovereignty without territoriality: notes for a Postnational geography . In P. Yaeger (Org.), *The geography of identity*, 40-58. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2010). L'intercompréhension dans les discours des professeurs de langues. In Actes du Colloque Acedle 2009, *Les langues tout au long de la vie*, 22-29. [On-line: [http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle 2009/pd/actes-colloque.pdf](http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle%202009/pd/actes-colloque.pdf)] (agosto de 2010).
- Araújo e Sá, M. H. (2010). Formation à l'intercompréhension par l'intercomprehension : principes, propositions et défis. In D. Spiță e D. Tărnăuceanu (Coord.), (2010). *Galapro sau Despre intercomprehensiune în limbi romanice*. XV Sedifrale 2010. 13-42. [On-line: <http://www.xvsedifrale2010.com.ar/>] (fevereiro de 2011).
- Arénilla, L. *et al.* (2004). *Dictionnaire de Pédagogie*. Sejer: Bordas pédagogie.
- Arénilla, L., Gossot, B., Rollant, M-C & Roussel, M-P. (2004). *Dictionnaire de Pédagogie*. Bordas Pédagogie.
- Arlin, P. K. (1984). Adolescent and adult thought: A structural interpretation. In M. L., Commons *et al.*, *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*, 258-271. New York: Praeger.
- Arnoux, E., & Bein, R. (Ed.) (1999). *Práticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires.
- Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos: competência chave na sociedade do conhecimento*. Tese de doutoramento. ISCTE.
- Axtmann, R. (1995). *Kulturelle globalisierung, Kollektive identität und demokratischer Nationalstaa*. Leviathan 23(1), 87-101.
- Azevedo. M. (2008). *Teses, relatórios e trabalhos escolares*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive science*, 4 (11), 417-423.

- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. In *Development Psychology*, 23, 5, 611-626.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier-Didier.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Setenta.
- Bardin, L. (1993, 7^{ème} édition corrigée). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France (P.U.F.).
- Barone, F. (2005). *Memória cotidiana e comunicação*. [On-line: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/ced/v10n2/v10n2a06.pdf>] (fevereiro de 2010).
- Barros de Oliveira. (2010). *Psicologia do envelhecimento e do idoso*. Porto: Livpsic.
- Beacco, J-C.. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Benavente, A. (1991). Dos Obstáculos ao Sucesso ao Universo Simbólico das Professoras. Mudança e Resistência à Mudança. In S. Stoer, (Org.). (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, 171-186. Porto: Edições Afrontamento.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (Org.) (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. (3. Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bhabha, H. K. (1996). Cultures in Between. In S. Hall e P. Du Gay (1996). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage publications Ltd.
- Biakolo, E. (1999). On the Theoretical Foundations of Orality and Literacy. In *Research in African Literatures*, 30 (2), 42-65.
- Birdswhistell, R. L. (1970). *Kinesics and context: Essays on Body-Motion Communication*. London: Allen Lane.
- Birren, J. (1995). New models of aging: Comment on need and creative efforts. In *Canadian Journal on Aging*, 14, 1, 1-3.
- Birren, J. (1996). History of gerontology. In J. Birren (Ed), *Encyclopedia of gerontology*. San Diego: Academic Press.

- Bizarro, R. & Braga, F. (s.d). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. [On-line: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>] (6 de janeiro 2008).
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? In V., Conti & F., Grin (Dir), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, 33–51. Chêne-Bourg : Georg Editeur.
- Bolognani, S., Gouveia, P., Brucki, S., & Bueno, O. (2000). *Memória implícita e sua contribuição à reabilitação de um paciente amnésico*. [On-line: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/anp/v58n3B/2798.pdf>] (fevereiro de 2011).
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Librairie Droz.
- Breidbach, S. (2003). *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*, 25. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Bronckart, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Buhler, C. & Massarik, F. (1968). *The course of human life: a study of goals in the humanistic perspective*. New York: Springer.
- Buhler, C. (1935). The curve of live as studied in biographies. In *Journal of Applied Psychology*, 19 (4), 405-409.
- Burdin, J-P. (2009). Témoignage de syndicaliste. In (D') F-X., Aligny et al.. (Ed) (2009), *Plurilinguisme, interculturalité et emploi: défis pour l'Europe*, 173-178. Paris: L'Harmattan.
- Byram, M. (Rev.) (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version de synthèse*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [On-line: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp] (15 de julho de 2009).
- Caetano, L. (2005). *Abandono escolar: repercussões sócio-económicas na Região Centro. Algumas Reflexões*. Finisterra.
- Canário, R. (2001). Entrevista publicada nos Cadernos da Revista “Saber+” N°14 do mês de julho 2002.

- Canário, R. (2005). [On-line: <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV11.pdf>] (1 de julho de 2009).
- Canário, R. (2007). *Multiplicar as oportunidades educativas*. [On-line: www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV11.pdf] (abril 2010).
- Candeias, A. A. (2003). *A(s) inteligência(s) que os testes de QI não avaliam: Inteligência social e inteligência emocional*. Évora: Universidade de Évora.
- Cappelle, M., Melo, M. e Gonçalves, C. (s/d). Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. [On-line: http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/43563/2/revista_v5_n1_jan-jun_2003_6.pdf] (fevereiro 2010).
- Capucho, F. & Pelsmaekers, K. (2008) Au-delà des familles de langues : le projet EU&I. In *Langues Modernes*, 1/2008, 75 – 80. Paris : APLV.
- Capucho, F. (2002). Morangos (fraise, fragile, fresas, strawberries, erdbeeren) com ou sem Chantilly? – De la notion d’intercompréhension à l’apprentissage du vocabulaire. In Ch., Ollivier & B., Pöll (Dir.), *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Präsenz.
- Capucho, F. (2004). Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas. In L. Da S. Fábio & K. Rajagopalan (Orgs). *A linguística que nos faz falhar*, 83-87. Unicamp: Parábola Editorial: São Paulo.
- Capucho, F. (2005). *Former à l’interculturel*. [On-line: <http://www.francparler.org/articles/capucho2005.htm>] (abril 2010).
- Capucho, F. (2007). *Sobre línguas e culturas*. [On-line: www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas_portugal/artigo09.pdf] (agosto de 2010).
- Capucho, F. (2008). L’intercompréhension est-elle une mode? Du linguistique citoyen au citoyen plurilingue. In *Revue Pratiques* n.º139/140, 238 – 250. Metz : Cresef.
- Capucho, F. (2010a). *Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias*. Rev. *Synergies Europe*, nº 5, 101-113. Gerflint – Université de Franche Comté. [On-line: <http://ressourcescla.univfcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html>].
- Capucho, F. (2010b). Intercompreensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica na noção. In C. F., Tavares & C., Ollivier. Redinter-

- Intercompreensão. *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*, n.º 1, 87-102. Portugal: Publicação Redinter.
- Capucho, F. (2010c). Galapensées ou les voies que Gala nous ouvre. In Araújo e Sá, M. H. e Melo-Pfeifer, S. (Org.) (2010). *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos*, 99-102. Universidade de Aveiro: Officina Digital – Impressão e Artes Gráficas, Lda.
- Capucho, F., & Cox, I. (2004). Eu & I – Pioneer Experimentation in Intercomprehension Methodology. In *Best practices of learning less widely-used languages in multicultural and multinational Europe*, 87-91. Vilnius: Lietuvių Kalbos Instituto Leidykla.
- Capucho, F., & Oliveira, A. M. (2005). Eu & I – On the notion of Intercomprehension. In A., Martins (Ed.), *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension*, 11-18. Viseu: Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional das Beiras).
- Capucho, F., Martins, A. A. P., Degache, Ch., & Tost, M. (Org.). (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica.
- Caregnato & Mutti. (2006). *Pesquisa qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Discurso*. [On-line: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>] (julho de 2010).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21*. (2ª edição). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carré, P. (2000). *L'apprenance: rapport au savoir et société cognitive*. [On-line: 00__apprenance_1_in_mosconi__1128180805863.pdf] (março de 2011).
- Carreira, T. (2008). *Educativo – Novos desafios: sociologia da escola*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cassen, B. (2008) Préface. In V., Conti & F., Grin, (Dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, 13-15. Chêne-Bourg : Georg Editeur.

- Castelloti, V. (2007). L'intercompréhension est-elle soluble dans l'éducation plurilingue? In F. Capucho, A. A. P. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (2^o edição) – CdRom, 571-584. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Castellotti, V. (2001). *D'une Langue à d'autres*. Publication Université Rouen Havre
- Castells, M. (1998). La société en réseaux. L'ère de l'information. [On-line: <http://jepelet.free.fr/studies/mst/travaux/espace%20et%20communication/la%20societe%20en%20reseaux.pdf>] (agosto de 2010).
- Castells, M. (2007). Communication, Power and Counter-power in the Network Society. In *International Journal of Communication* 1, 238-266. [On-line: <http://ijoc.org/ojs/index.php/ijoc/article/view/46/35>] (abril de 2010).
- Castro Caldas, A., & Reis, A. (1998). O analfabetismo no contexto dos modelos de estudo em Neuropsicologia. *Neuropsych Latina*.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Chavagne, J-P. (2006). Intervenção de 17 de março de 2006 In *Traduire* n° 210, de setembro de 2006, da Sociedade Francesa dos Tradutores, ISSN: 039-773X.
- Chavagne, J-P. (2009). *Le rêve romanophone*. Intervenção no decorrer da mesa-redonda sobre intercompreensão. XXV edição das JPEFE. [On-line: <http://www.redinter.eu/web/recursos/>] (julho de 2010).
- Chen, J. & Gardner, H. (1997). Alternative assessment from a multiple intelligences theoretical perspective. In D. P. Flanagan, J. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 105-121. New York: The Guilford Press.
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. & Théberge, M. (2000). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, XXVII, 1. [On-line: <http://www.acelf.ca/c/revue/XXVII/articles/01-chevrier.html>,] (dezembro 2008).
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. (1969), *Education and Identity*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, NJ. (1984). Preserved learning capacity in amnesia: evidence for multiple memory systems. In LR. Squire, N. Butters, (Ed). *The neuropsychology of memory*, 83-103. New York: Guilford Press.

- Comissão das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. [On-line: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf] (agosto de 2008).
- Commission Européenne. (1995). *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*. Luxembourg : OPOCE.
- Commission of the european Communities. (2007). Final Report – high level group on multilingualism.[On-line: <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireportenpdf>] (agosto 2008).
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- Coste, D. (1984). Les discours naturels de la classe. In *Le Français dans le monde*, nº.183, 16-25.
- Courtyllon, J. (1995). L'unité didactique. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial janvier, 109-120.
- Courtyllon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français – langue étrangère et seconde* Paris: CLE International.
- Cuq, J-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Dabène, L. (1975). *L'enseignement de l'espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines*. [On-line: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1975_num_9_39_2291] (julho de 2009)].
- Damasceno, B. P. (2004). *A mente humana : abordagem neuropsicológica*. [On-line: http://www.multiciencia.unicamp.br/artigos_03/a_02_.pdf] (fevereiro de 2010).
- Davydov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial.
- Degache, Ch. (2008). Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues. In V. Conti, & F. Grin, (Dir.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, 299-322. Chêne-Bourg: Georg Editeur.
- Delors, J. (1998). Prefácio. In UNESCO. *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. S. Paulo: Cortez Editora.

- Delors, J. (Org.) (1996). *L'éducation – Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris: O. Jacob.
- Demo, P. (2005). Saber pensar. Saber pensar desdobra duplo horizonte combinado: de um lado, exige habilidade metodológica, de outro, habilidade política. In *Revista da ABENO*, 75-96. [On-line: http://adm.abeno.org.br/antigo/revista/arquivos_pdf/2005/Abeno_5-1.pdf#page=75] (5 de agosto de 2010).
- Diniz, A. A. (2001). Educação de Adultos – A educação do futuro. In Simões, *et al.*. (2001). *Modelos e práticas em Educação de Adultos*, 15-27. Coimbra: Ediliber editora de publicações Lda..
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubet, F. (2005). As desigualdades multiplicadas. In *Educação como exercício de diversidade*, 11-34. Coleção Educação para todos : Edições MEC/UNESCO.
- Eliot, T.S. (1948). *Notes Towards the Definition of Culture*. London: Faberand Faber.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Escudé, P. (2007). Programme Euromania: un Outil scolaire européen au service de l'intercompréhension. In F. Capucho, A. A. P. Martins, Ch. Degache & M.Tost, (Org.) (2007), *Diálogos em Intercompreensão*, 39-47. Lisboa : Universidade Católica Portuguesa.
- Espéret, E. (1990). Apprendre et produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs. In *Le Français dans le monde*, 8-15, n° spécial.
- Eurydice European Unit. (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. [On-line: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049EN.pdf,] (abril de 2010).
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge : Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London/New York : Longman.
- Fernandes, R. (1993). Marcos do processo histórico da alfabetização de adultos em Portugal. In *Colóquio Educação e Sociedade*, nº2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Fernández-Bellesteros, R.. (2000). Gerontología social. Una introducción. In R. Fernández-Bellesteros. (Dir.), *Gerontología social*. Madrid: Pirámide.
- Figueiredo, S. (2004). *Eles e Elas. A construção identitária do género. Uma análise em sociolinguística*. Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras.
- Flavel, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Orgs), *The nature of intelligence*, 231-235. Hillsdale, N. Y. : Erlbaum.
- Fleuri, R. M. (2001). Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In *Ensinar e aprender, sujeitos, saberes e pesquisa*, pp67-81. Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fonseca, A. M. (2006). *O envelhecimento: uma abordagem psicológica*. (2. Ed.) Lisboa: Universidade Católica de Lisboa.
- Fonseca, C. (2010). *Por que razão se formam os adultos? Motivações e expectativas dos formandos dos cursos de educação e formação*. Faro: Universidade do Algarve. [On-line: <http://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/956>] (dezembro 2011).
- Fonseca, M. C. R. R., et al. (s/d). *O significado de um projeto de extensão universitária na formação de educadores de jovens e adultos*. [On-line: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1808T.PDF>] (novembro de 2011).
- Frath, P. (2009). *Plurilinguisme et développement du français, de l'allemand et des autres langues*. [On-line: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=2207&Itemid=88888945] (30 de junho de 2009).
- Galisson, R. (1991). *De la culture à la langue par des mots*, Paris, CLE International.
- Galisson, R. (1994). *D'hier à demain, l'interculturel appliquée*, n°94, Paris, Didier.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (1989). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. Madison: Brown & Benchmark Publishers.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: MaMillan.
- Gaonac'h, D. & Larigauderie, P.. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris: Armand Colin.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: LAL Credif-Hatier.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (tenth-anniversary edition). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Waye, W. K. (1996). *Intelligence multiple perspectives*. Forth Worth : Harcourt Brace College Publishers.
- Gardner, H.. (1996). *A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. São Paulo : EDUSP.
- Geeraerts, D. (1988). Cognitive Grammar and the history of Lexical Semantics, In B. Rudzka-Ostyn (Ed.). *Topics in cognitive linguistics*, 647-677. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade*. Lisboa: Relógio d'água.
- Goffman, E. (1982). *Stigmaté*. Paris: Minuit.
- Gomes, M. C. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, M. C., Ávila, P. Sebastião, J., & Costa, A. F. (s/d). *Novas Análises dos Níveis de Literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais*. [On-line: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de53172c7d_1.PDF] (julho de 2010).
- Grangeat, M. (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.
- Grin, F. (2008). Pourquoi l'intercompréhension. In V. Conti & F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg.
- Guespin, L. (1971). Problématique des travaux sur les discours politiques, *Langages*, n°23. Paris, 3-24.
- Guimelli, Ch. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Helene, A. F. & Xavier, G. F. (2000). Acquisition of implicit knowledge by imagery and actual training: is there functional equivalence? In *Eur J. Neuroci*, (2000), 12 (Supl. 11), 436.

- Helene, A. F. & Xavier, G. F. (2003). A construção da atenção a partir da memória. In *Revista Brasileira de Psiquiatria* 25 (Supl. II), 12-20. [On-line: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v25s2/a04v25s2.pdf>] (fevereiro de 2011).
- Houdebine-Gravaud, A. (Dir.) (2002). *L'Imaginaire linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Imagínario, L. (2004). Andragogia, In *Formar*, nº 46/50, março 2004, 3-9. [On-line: http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%202004/FORMAR_46_49.pdf] (dezembro 2011).
- INE (Instituto Nacional de Estatística) (2002). *O envelhecimento em Portugal: situação socio-demográfica e socio-económica recente das pessoas idosas*. Lisboa: INE/DECP/Serviço de Estudos sobre a População.
- Insch, G. S.; Moore, J. E.; Murphy, L.D. (1997). *Content analysis in leadership research: examples, procedures and suggestions for future use*. Leadership Quarterly, v. 8, 1-25.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. In *Educational Psychologist*, 22 (3/4), 255-278.
- Janin, P. (2008). L'intercompréhension dans une politique francophone du plurilinguisme. In V. Conti et F. Grin, (Direct.) (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. 53-77. Genève: Georg Éditeur.
- Jansen, T. (2000). Dar sentido às transformações sociais. In L. C. Lima, (Org.) (2000). *Educação de Adultos. Forum II*. Braga: Universidade do Minho.
- Jodelet, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1991). Représentation sociale. In *Dictionnaire de la Psychologie*, 668-672. Paris : Larousse.
- Jung, C. (1933). *Modern man in search of a soul*. New York: Harcourt.
- Keef, J. W. (1979). Learning style: an overview. In J. W. Keef, *Student learning styles – Diagnosing and prescribing programs*, 1-17. Reston, Va: National Association of Secondary School Principals.
- Kerbrat-Orecchioni, (1990). *Les interactions verbales*. T. I. Paris: Armand Colin.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Labour, M. (2002). Learner empowerment via raising awareness of learning styles in foreign language teacher training. In S. J. Armstrong *et al.* (Eds.). *Learning*

- styles: Reability & Validity*, Proceedings of the 7th Annual Elsin Conference, 221-225. Ghent: Ghent University, Belgium & Elsin.
- Labouvie-Vief, G. (1992). A neopiagetian perspective on adult cognitive development. In R. J. Stenberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development*, 197-228. Cambridge: Cambridge University Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. I, *Theoretical Prerequisites*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Laranjeira, R. & Castro, R. (2008). Educação e Formação de Adultos em Portugal. Concepções de Literacia/Letramento no Discurso Pedagógico Oficial. In *Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2-4 de Setembro de 2008). [On-line <http://www.rcaap.pt/results.jsp>] (abril 2012).
- Laurens, V. (2003). *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE*. Mémoire de DEA, Université Paris III, Sorbonne Nouvelle.
- Laurens, V. (2010). *Formation, agir enseignant et interactions didactiques*, [On-line: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/37/49/PDF/LAURENS.pdf>] (agosto de 2011).
- Lawson, M. J. (1984). Being executive about metacognition. In J. R. Kirby (Org.), *Cognitive strategies and educational performance*, 89-109. Orlando: Academic Press.
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. In *Intercultural Education*, Vol. 13, nº 1, 43.
- Lefebvre-Pinard, M., & Pinard, A. (1985). Taking charge of one cognitive activity: A moderator of competence. In E. Neimark, R. de Lisi & J. Newmam (Orgs.), *Moderators of competence*, 191-212. Hillsdale, N. Y. : Erlbaum.
- Lefrançois, G. R. (1995). *Theories of human learning*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Larousse.
- Leite, C. (2007). A atenção ao multiculturalismo nas políticas da Educação escolar em Portugal. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & A. F. Moreira, (Orgs.), *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*, 247-262. Porto: Porto Editora.
- Lengrang, P. (1970). *Introduction à l'éducation permanente*. Paris: UNESCO.

- Lima, M.. (1993). *Análise de conteúdo: estudo e aplicação*, 53-58. Rev Logos.
- Lima, G.A.B. (2007). Categorização como um processo cognitivo. In *Ciências & Cognição*, Ano 04, Vol 11, 156-167. [On-line: <http://www.cienciasecognicao.org/>] (fevereiro 2011).
- Lima, L. (2004). Políticas de educação de adultos em Portugal: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In L. Lima (Org) (2004). *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (Org.) et al. (1994). *Educação de Adultos. Forum I*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (Org.). (2000). *Educação de Adultos. Forum II*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. et al. (1988). *Reorganização do subsistema de Educação de Adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo: Ministério da Educação.
- Lobo Antunes, N. (2010). *Vida em mim*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Luria, A. R. & Vigostsky, L. S. (1992). *A construção da mente*. São Paulo: Ícone
- Luria, A. R.. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone.
- Maduro, M. P. (2008). [On-line: <http://geracaode60.blogspot.com/2008/06/um-golo-portugus.html>] (agosto de 2008).
- Magalhães, J. (1990). Alfabetização e funcionamento do Regime Liberal : frequências de alfabetização da população bracarense em 1836. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), 117-132; (2), 119-133.
- Maingueneau, D. (1983). *Sémantique de la polémique. Discours religieux et ruptures idéologiques au XIIIe siècle*. Lausanne: L'âge d'Homme.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (1997). *L'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Maltin, M.. (1989). *Cognition*. Orlando: Holt, Rinehart & Winston.
- Marchand, H. (2002). Em torno do pensamento pós-formal. In *Análise psicológica*, v. 20, n°. 2, 191-202. [On-line: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v20n2/v20n2a01.pdf>] (fevereiro de 2010).
- Marques, A. (1997). Representação e linguagem. In *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº10. Lisboa: Edições Colibri.

- Martins, A. (2007). A intercompreensão aplicada na construção de uma Europa mais justa: a proposta do Projecto IAMI (Intercultural Awareness in Medical Interactions). In F. Capucho, A. A. P. Martins, Ch. Degache, & M. Tost, (Org.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*, 15-20. Lisboa: Universidade Católica.
- Matthey, M. (2008). L'intercompréhension face aux disciplines du langage. In V. Conti et F. Grin (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. 113-129. Chêne-Bourg : Georg.
- Mayer, J. D. & Salovey, P.. (1993). The intelligence of emotional intelligence. In *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mazière, F. (2010). *L'analyse du discours*. Collection Que sais-je? (2 Éd.). Paris: Puf.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, California : Wadsworth
- Melo, A. (2007). A situação actual da Educação de Adultos em Portugal. [On-line: <http://educacaocomunitaria.blogspot.com/2007/03/educacao-de-adultos-em-portugal.html>] (18 de junho de 2009).
- Melo, S. & Santos, L. (2007). Intercompréhension(s) : les multiples déclinaisons d'un concept. In F. Capucho, A. A. P. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Org.) *Diálogos em Intercompreensão (2ª edição – CdRom)*, 597-628. Lisboa: Universidade Católica.
- Mendes, P. (2012). Conversas sobre educação: inteligências... In *Newsletter, Coordenação do Ensino de Português no Reino Unido e Ilhas do Canal: Aprender, Falar e Ser em Português no Reino Unido*. nº 4, abril de 2012, 8. Instituto Camões.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study Research in education*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. In *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202.
- Minayo, M. C. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (7. Ed.). São Paulo: Hucitec.
- Miranda, F. B. (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (1993). *A Teoria de Educação de Novak e o Modelo de Ensino-Aprendizagem de Gowin*. Série Ensino-Aprendizagem, n. 4. Porto Alegre, RG: IFUFRGS.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.

- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I y II*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1990). Introduction: Le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici, (Dir.), *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moura, M. P. (2000). *Desenvolvimento do Pensamento: um estudo sobre formação de conceitos com jovens e adultos em processo de escolarização*. [On-line: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1805t.PDF>] (julho de 2010).
- Mucchieli, A. (2002). *L'identité*. Paris: Puf.
- Muller, B. (s/d.). *L'apprentissage interculturel et la multiculturalité*. [On-line: <http://www.dfjw.org/paed/texte/bitrimultifr/bitrimultifr15.html>] (julho 2009).
- Murphy, G.L. (2004). *The Big Book of Concepts*. (2 Ed.) Cambridge: MIT Press.
- Nanni, A. (1998). *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia: EMI.
- Narcy J-P. (1990). Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage? In R. Duda et Ph. Riley, *Learning styles*. Presses Universitaires de Nancy.
- Neuman, W. L. (1994). *Social research methods*. (2. Ed.) Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Nogueira, A. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- North, X. (2006). Introduction. *Revue Les Langues Modernes – Dossier: le Plurilinguisme*, 1/2006 (9-11).
- Nóvoa, A. (1988). A República e a Escola das intenções generosas ao desengano das realidades. In *Revista Portuguesa de Educação*. (1988). 1 (3), 37. CEEDC. Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (3ªEd.), 15-33. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, M. K. (1996). Escolarização e organização do pensamento. In *Revista Brasileira de Educação*, nº3, setembro/dezembro, 97-102.
- Oliveira, M. K. (1997). Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In J. G. Aquino, (Org.) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

- Oliveira, M. K. (1999). Organização Conceitual e Escolarização. In M. B. Oliveira & M. K. Oliveira (Orgs.) *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, M. K. (2010). *Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea*. [On-line: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29812343009.pdf>] (julho de 2010).
- Ollivier, Ch. (2007). Dimensions linguistique et extralinguistique de l'intercompréhension. Pour une didactique de l'intercompréhension au-delà des familles de langues. In F. Capucho, A. A. P. Martins, Ch. Degache & M. Tost, (Org.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*, 59-73. Lisboa: Universidade Católica.
- Ollivier, Ch. (2008). Le linguistique et le non linguistique en intercompréhension. In *Cahier de l'Acedle*, 3, 127-149. [On-line: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>] (julho de 2011).
- Ollivier, Ch. (2010). Représentations de l'intercompréhension chez des spécialistes du champ, In C. F. Tavares & Ch. Ollivier. *Redinter-Intercompreensão. O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*, n.º 1, 47-69. Portugal: Publicação Redinter.
- Orlandi, E. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). *Becoming a strategic reader*. *Contemporary Educational Psychology*, v. 8, 293-316.
- Parlement Européen et Conseil de L'Union Européenne. (2006). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. In *Journal officiel de l'Union Européenne*, L 394, 30-12-2006, 10-18.
- Perea, E. C. (2007). Connaissance de soi et conscience plurilingue des requis pour une approche répercutée et plurielle de l'Intercompréhension. In F. Capucho, A. A. P. Martins, Ch. Degache, & M. Tost, (Org.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*, 109-124. Lisboa: Universidade Católica.
- Perry, W. B. (1968). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Piaget, J. (1972). *Problèmes de psychologie génétique*. Paris: Denoel/Gonthier.
- Piaget, J. (1989). *Psicologia e Epistemologia*. Dom Quixote: Lisboa.

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança: Do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pinto, A.C. (1999). Problemas com a memória nos idosos: uma revisão. In *Psicologia, Educação e cultura*, 3 (2), 141-144.
- Piron, C. (1998). *Language Constraints and Human Rights*. Paper presented at the Anniversary Symposium on Language and Human Rights, Nations Unies, Genève 28 avril 1998.
- Pomphrey, C. (1999). *Rapport du projet ILTE*. London: University of North London.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*, Paris: Hachette.
- Porcher, L. (1998). De l'interculturel. Une langue est aussi une culture. In *Les cahiers pédagogiques*, n°360, janvier, CRAP.
- Porcher, L. (2003). Vers une compétence plurilingue. In *Le français dans le monde, Recherches et applications*, de juillet 2003: CLE International.
- Pouder, M-C. (1990). La transformation de l'oral et de l'écrit dans la relation à l'écrivain public. In *ELA*, n° 81, 33-47.
- Pressley, M. (1986). The relevance of good strategy user model to the teaching of mathematics. In *Educational Psychologist*, v. 21, 139-161. Routledge.
- Pugibet, V. (2002). *Actes des Journées angevives sur la didactique de l'espagnol(2)* [On-line: http://www.paysdelaloire.iufm.fr/IMG/pdf/didactique_espagnol2.pdf] (setembro de 2009).
- Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique. In D. Coste (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, 44. Crédif-Hatier, LAL.
- Quintela, M. L. (2007). *A Construção da identidade do M.I.J.A. através do discurso público*. Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras.
- Ramos & Gomes (s/d). *Literacia: da escola ao trabalho*. [On-line: <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/636/1/169-177FCHS2004-3.pdf>.] (setembro 2009).
- Ramos, R. (1993). O método dos pobres: A educação popular e a alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). In *Colóquio Educação e Sociedade*, n°2, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ramos, S. (2010). *Envelhecimento, trabalho e cognição. Do laboratório para o terreno na construção de uma alternativa metodológica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rastier, F. (2009). Ouverture – Eloge paradoxal du plurilinguisme. In (D') F-X. Aligny *et al.* (Ed.) (2009). *Plurilinguisme, interculturalité et emploi: défis pour l'Europe*, 15-28. Paris: L'Harmattan.
- Ribeiro, A. S. (2001). A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira. In B. S. Santos, (org.). *Globalização: fatalidade ou utopia?*, 463-488. Porto: Afrontamento.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), 109-116. [On-line: www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf] (fevereiro 2011).
- Riegel, K. (1976). Toward a dialectic theory of development. *American Psychologist*, 31, 689-700.
- Robert, P. (1988). *Le petit robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Larousse.
- Rocha, D. & Deusdará, B. (2005). *Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória*. [On-line: www.cielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf] (fevereiro de 2010).
- Rocha, M. L. (2006). *Partilhar a cultura na aula de Língua Estrangeira: uma perspectiva de abordagem*. Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras.
- Rolnik, A. L. (2005). Nem melhor, nem pior: apenas diferente. In *Ciências e Cognição* (2005), v. 6, 148-149. [On-line: <http://www.cienciasecognicao.org>] (fevereiro 2010).
- Rosch, E., Mervis, C. B., *et al.* (1976). Basic objects in natural categories. In *Cognitive Psychology*, v. 8, 382-439.
- Rotrou, J. de. (1993). *La mémoire en pleine forme – comment l'entretenir, la préserver, la développer*. Paris : Robert Lafond.
- Roulet, E. (1994). *L'analyse du dialogue comme forme et comme activité discursives*. Communication au Colloque international sur les formes philosophiques, linguistiques, littéraires et cognitives du dialogue, Université du Maine [texto policopiado].

- Roulet, E. *et al.* (2001). *Un Modèle et un Instrument d'Analyse de l'Organisation du Discours*. Berne : Peter Lang Publishing.
- Sabán, C. (2010). Educación permanente y aprendizagem permanente: dos modelos teóricos-aplicativos diferentes. In *Revista Ibero Americana de Educação*, Nº52 (2010), 203-230.
- Sacks, O. (2008). Prefácio In A. R. Luria, *O homem com um mundo estilhaçado*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, B. S. (1996). A queda do Angelus Novus. Para além da equação moderna entre raízes e opções, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 45, 5–34 [On-line http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/A_queda_do_Angelus_Novus_RCCS45.PDF] (agosto 2009).
- Santos e Gomes (s/d). [On-line: <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/636/1/169-177FCHS2004-3.pdf>] (julho de 2010).
- Santos, A. (1990). *Educação de adultos: educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Santos, L. & Andrade, A. I. (2004). Competência plurilingue, competência de auto-aprendizagem e intercompreensão. In A. Marco, P. Couto Cantero, E. Aradas Carollo e F. Vieito Liñares. *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la Literatura*. A Coruña: Disputation Provincial de A Coruña.
- Santos, L. & Andrade, I. (2007). Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas: contributos para uma didática do plurilinguismo. In F. Capucho, A. A. P. Martins, Ch. Degache & M. Tost, (Org.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*, 251-262. Lisboa: Universidade Católica.
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* [On-line: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4884/1/Santos%20%282002%29.pdf>] (agosto de 2011).
- Sarantakos, S. (1993). *Social research*. South Melbourne: Macmillan Australia.
- Scherer-Warren, I. (1998). Movimentos sociais e a dimensão intercultural. In Fleuri (Org.) *Intercultura e Movimentos Sociais*, 31-32 Florianópolis: MOVER/NUP.
- Schulz, R., & Heckhausen, J. (1996). A life span model of successful aging. In *American Psychologist*, 51, 702-714.

- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Havard University Press.
- Séré, A. (2007). Représentations des notions de langue(s) et d'apprentissage des L. E. sur une plateforme d'intercompréhension multilingue. In F. Capucho, A. A. P. Martins, Ch. Degache & M. Tost, (Org.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*, 137-148. Lisboa: Universidade Católica.
- Shopov, T., Pencheva, M. & Köksal, D. (2003). Intercomprehension strategies. Trabalho apresentado na *International ELT Research Conference – Languages for life*, hosted and organized by YADEM, Çanakkale Onsekif Mart University, 22-24.
- Silva, A. S. (1997). *A linguística Cognitiva: uma breve introdução. A um novo paradigma em linguística*. [On-line: <http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm>] (agosto de 2010).
- Silva, C. R., Gobbi, B. Ch. & Simão, A. A. (2004). *O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método*. [On-line: http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf] (fevereiro de 2010).
- Silva, J. D. (2004). *Cursos EFA: que contributos? que mudanças?* Viseu: Universidade Católica Portuguesa – Pólo de Viseu.
- Silva, N. (s/d). “Ser adulto”: alguns elementos para a discussão deste conceito e para a formação de professores de “adultos”. [On-line: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/35.pdf>] (5 de abril 2010).
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Simões, A. (1994). Desenvolvimento intelectual do adulto. In *Educação de Adultos. Forum I*. Braga: Universidade do Minho.
- Sinnot, J. D. & Guttman, D.. (1978). Dialectics of decisions-making in older adults. In *Human Development*, v. 21, 190-200.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Pourquoi Préserver et Favoriser la Diversité Linguistique en Europe? Quelques Arguments*. Strasbourg: Conseil de l'Europe [On-line: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skuttnab-KangasFR.pdf>,] (11 de maio de 2009).
- Smith, E. E. & Medin, D. L. (1981). *Categories and concepts*. Cambridge, Massachusetts: Havard University Press.

- Smith, E. E. (1982). Concepts and concept Formation. In *Annual Review of Psychology*, v. 35, 113-138.
- Smolka, A. L. B. (1997). Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In *Anais do Encontro sobre teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: linguagem, cultura e cognição*, 97-113. FE/UFGM/FE/UNICAMP.
- Smolka, A. L. B. (2000). A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. In *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, julho/00 [On-line: http://scholar.google.pt/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0,5&q=A+mem%C3%B3ria+em+quest%C3%A3o%3Auma+perspetiva+hist%C3%B3rico-cultural] (fevereiro de 2010).
- Soares, M. (1998). Letramento: um tema em três gêneros. (2ª. Ed.), 4º. Reimpressão, 2001. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sousa, B. S. (Org.) (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Afrontamento.
- Sousa, J. M. (s/d). *As novas funções do professor*. [On-line: <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/OAP/3.AsnovasfuncoesdoProfessor.pdf>] (setembro de 2011).
- Sousa, F & Da Silva, J. A. (1993). *Psicofísica da memória: equivalência funcional entre julgamentos mnemônicos e perceptuais*. [On-line http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S167851771993000100009&script=sci_arttext] (fevereiro 2011).
- Spearman, C. (1904). General Intelligence objectively determined and measured. In *American Journal of Psychology*, v. 15, 201-293.
- Squire, L. R. & Zola Morgan. (1991). The medial lobe memory system. In *Science Magazine*, 20 September, v. 254, nº. 5026, 1380-1386 (texto policopiado).
- Squire, L. R. (1992). Declarative and non-declarative memory: multiple brain system supporting learning and memory. In *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4, 232-243.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Ed.), *Handbook of qualitative research*, 435-454. London: Sage.
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso: Como a inteligência prática e criativa são determinantes para uma vida de sucesso*. Lisboa: Ésquilo.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L.. (2003). *Evaluación dinámica*. Barcelona: Paidós.

- Sternberg, R.J.. (2000). The concept of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, 3-15. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strecht-Ribeiro, J. O. (1988). *Os adultos e o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras: critérios para uma implementação actualizada*. Comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional de Didáctica e Metodologias do Ensino. (texto policopiado).
- Supiot, A. (2005). Communiquer ou se comprendre? La question du régime linguistique de la recherche en sciences humaines et sociales. In F. Nies (Ed.) (2005). *Europa denkt mehrsprachig. L'Europe pense en plusieurs langues*, 153-164. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tavares, C. F. (2007). L'intercompréhension est-elle soluble dans la communication? In F. Capucho, A. A. P. Martins, Ch. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em intercompreensão, (2ª edição – CdRom)*, 585-596. Lisboa: Universidade Católica.
- Thagard, P. & Toombs, E. (2005). Atoms, categorizations and conceptual change. In H. Cohen & C. Lefebvre, *Handbook of categorization in cognitive science*, 243-254. Amsterdam: Elsevier.
- Thomas, M. (2000). *Acquérir une compétence interculturelle. Des processus d'apprentissages interculturels au quotidien*. Mémoire de DESS en Psychologie. Université de Nancy 2.
- Tost, M. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. In A. Benucci (Ed.). *Le lingue romanze*, 15-54. Torino: UTET Libreria.
- Tulving, E. (1989). Memory: performance, knowledge and experience. In *European Journal of Cognitive Psychology*, 1, 3-26.
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. New York: New Science.
- Tulviste, P. (1999). Activity as explanatory principle in cultural psychology. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, U. J. Jensen, (Orgs.). *Activity theory and social practice : cultural-historical approaches*. Aarhus : Aarhus University press.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. In *Revista de Educación*, 343, 35-54.

- UNESCO. (1949). *Primeira Conferencia Internacional de la Educación de Adultos: 'Educación de Adultos'*. Elsinor, 16 al 25 de junio. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1976). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación de Adultos: 'La educación de los adultos en un mundo em evolución'*. Montreal, 21 a 31 de agosto. Paris: UNESCO.
- Valente, M. O., Salema, M. H., Morais, M.M. & Cruz, M. N. (1989). A metacognição. In *Revista de Educação*, 1 (3), 47-51.
- Van de Craen, P. & Perez-Vidal C. (2003). *Formation des enseignants pour les écoles plurilingues en Europe. Le projet ALPME : Programme de niveau avancé pour une éducation plurilingue*. [On-line: <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/fr/craen-perez.html>.] (7 de março de 2007).
- Vasconcelos, M. e Albuquerque, P. (2006). *Dissociações entre tarefas de memória : Evidência para uma distinção entre as memórias implícita e explícita*. [On-line: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n4/v24n4a07.pdf>] (fevereiro de 2010).
- Veiga-Neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In A. M. Machado, *et al.* (Org.), *Educação inclusiva: direitos humanos na escola*, 51-70. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vieira, R. (1995). Mentalidades, Escola e pedagogia intercultural. In *Revista Educação Sociedade e culturas*, n.º 4, 127-147. Porto: Edições Afrontamento.
- Vion, R. (1994, septembre). La linguistique et le dialogue. Communication *au Colloque International sur les formes philosophiques, linguistiques, littéraires et cognitives du dialogue*, Université du Maine. [texto policopiado].
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Arte Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Vygotsky, L. S., (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wall, W. D. (1992). *A nova adolescência*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Yin, R. K. (1988). *Case Study Research. Design and Methods*, Newbury Park: Sage Publications.

Legislação citada

Decreto -Lei n.º 74/91 de 9 de fevereiro – Preambulo.

Decreto-Lei n.º 208, de 17 de outubro de 2002

Decreto-lei n.º 387/99, de 28 de setembro,

Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de outubro de 1952

Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de outubro

Decreto-Lei n.º 45810 de 9 de junho de 1964

Despacho conjunto n.º 262/2001 de 22 de março de 2001

Despacho n.º 14310/2008

Despacho n.º 26 401/2006

Despacho n.º 1083, de 20 de novembro de 2000

Despacho n.º 21/80, de 4 de março

Despacho n.º 11203/2007 de 8 de junho

Despacho normativo n.º 1083/2000, de 28 de fevereiro

Despacho normativo n.º 30/2001 de 19 de julho

Diário da República, 2.ª série — N.º 99 — 23 de maio de 2008

Diário da República, 2ª série – n.º. 249 – de 29 de dezembro de 2006

Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Portaria N.º. 817/2007

Resolução n.º 29/91

Amostra

Alunos do Concelho de Castro Daire

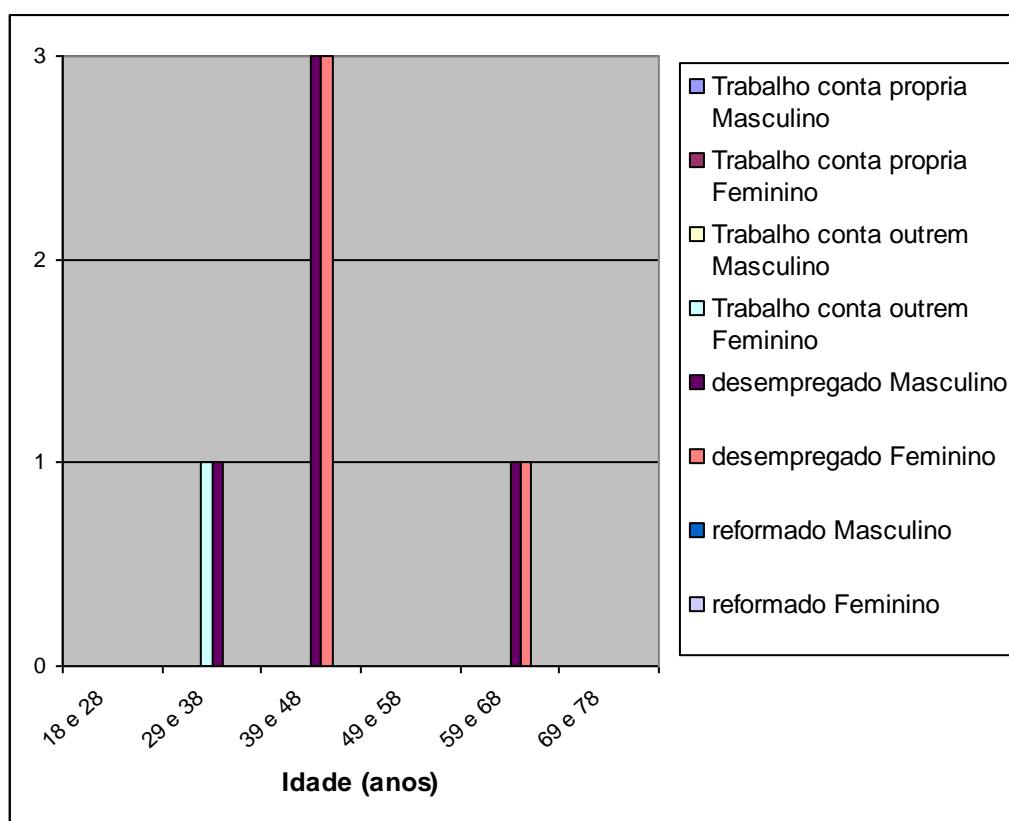
Nº de alunos: 10

Tabelas e Gráficos

Sexo / Idade / Prof. actual (Tabela 1)

	Trabalho conta propria		Trabalho conta outrem		desempregado		reformado	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
18 e 28 anos	0	0	0	0	0	0	0	0
29 e 38 anos	0	0	0	1	1	0	0	0
39 e 48 anos	0	0	0	0	3	3	0	0
49 e 58 anos	0	0	0	0	0	0	0	0
59 e 68 anos	0	0	0	0	1	1	0	0
69 e 78 anos	0	0	0	0	0	0	0	0

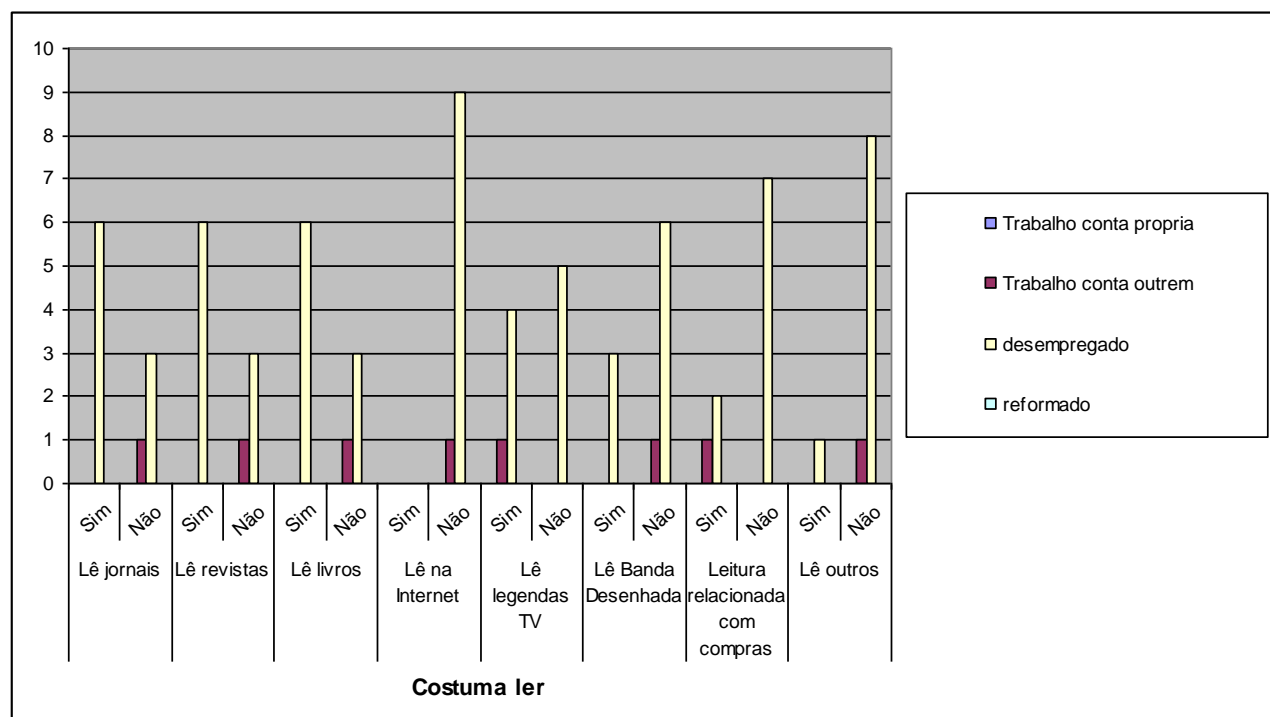
Graf. 1



Costuma ler / Profissão actual (Tabela 2)

		Profissão Actual			
		Trabalho conta propria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado
Lê jornais	Sim	0	0	6	0
	Não	0	1	3	0
Lê revistas	Sim	0	0	6	0
	Não	0	1	3	0
Lê livros	Sim	0	0	6	0
	Não	0	1	3	0
Lê na Internet	Sim	0	0	0	0
	Não	0	1	9	0
Lê legendas TV	Sim	0	1	4	0
	Não	0	0	5	0
Lê Banda Desenhada	Sim	0	0	3	0
	Não	0	1	6	0
Leitura relacionada com compras diversos produtos e serviços	Sim	0	1	2	0
	Não	0	0	7	0
Lê outros	Sim	0	0	1	0
	Não	0	1	8	0

Graf. 2



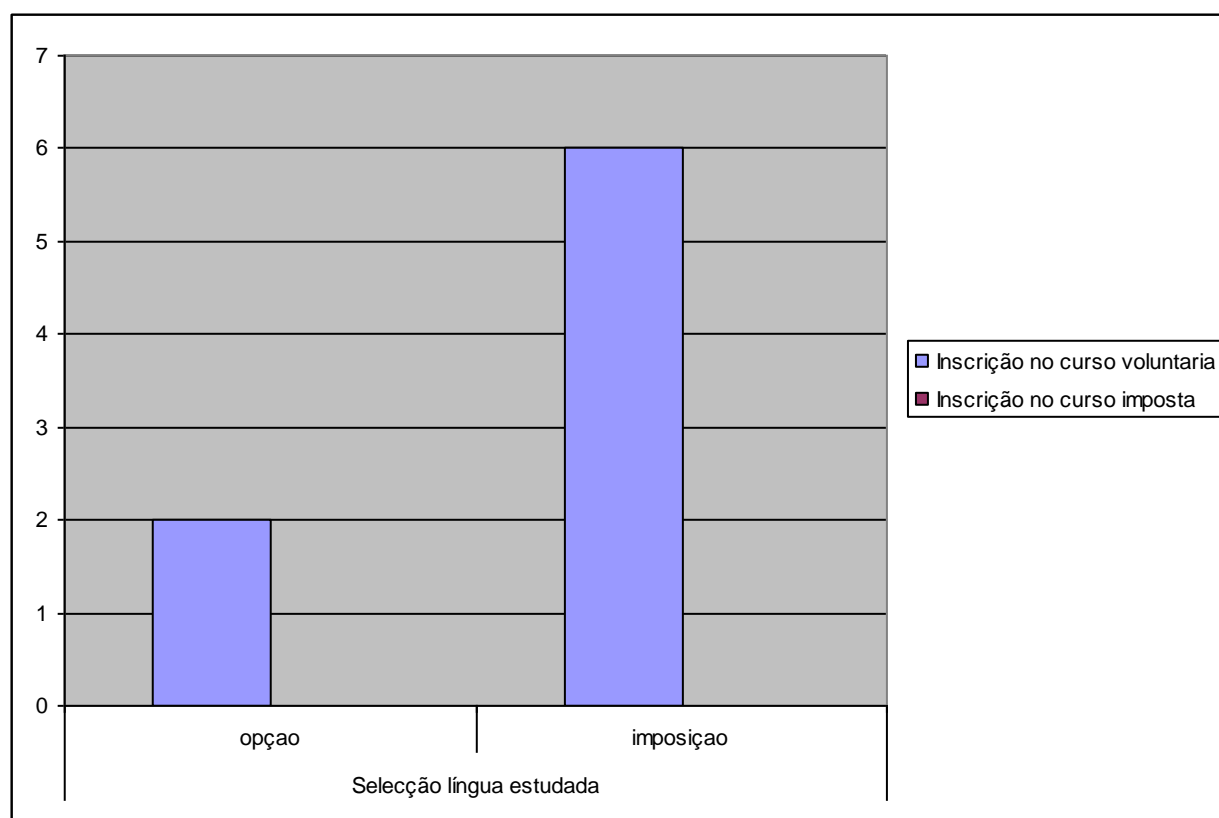
Inscrição no curso (Francês) / imposição ou opção (Tabela 3)

		Seleção língua estudada	
		opção	imposição
Inscrição no curso	voluntaria	2	6
	imposta	0	0

A inscrição no curso foi voluntária, a língua ministrada foi Francês, houve 2 alunos que optaram por essa língua e 6 que lhes foi imposta.

Dois dos dez alunos não responderam.

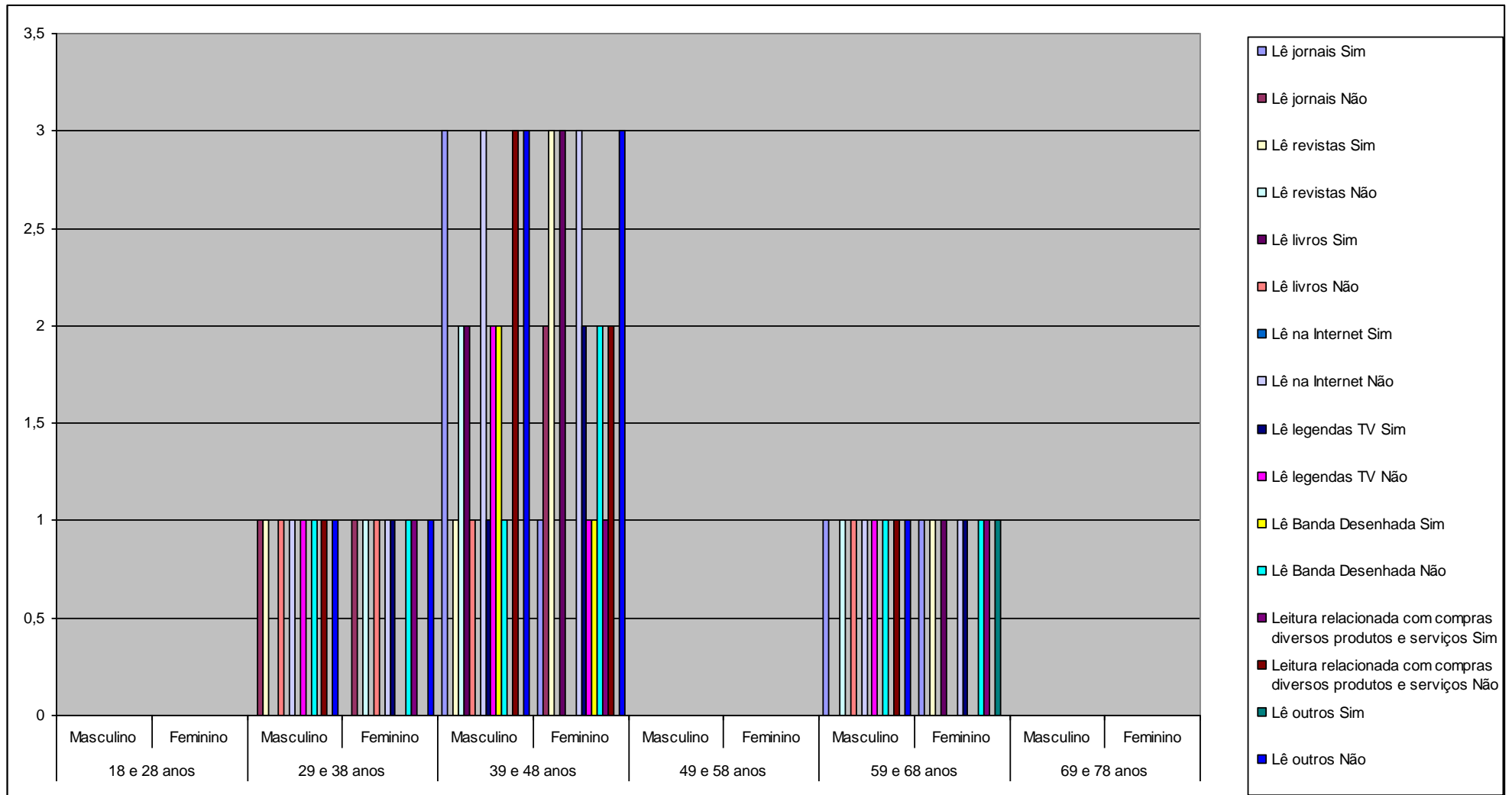
Graf. 3



Sexo / Idade / Costuma ler (Tabela 4)

		Lê jornais		Lê revistas		Lê livros		Lê na Internet		Lê legendas TV		Lê Banda Desenhada		Leitura relacionada com compras diversos produtos e serviços		Lê outros	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
29 e 38 anos	Masculino	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
	Feminino	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1
39 e 48 anos	Masculino	3	0	1	2	2	1	0	3	1	2	2	1	0	3	0	3
	Feminino	1	2	3	0	3	0	0	3	2	1	1	2	1	2	0	3
59 e 68 anos	Masculino	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
	Feminino	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0

Graf. 4



Comparação das inscrições no ano anterior e este ano (Tabela 5)

Curso frequentado (ano anterior)			
EFAB1	EFAB2	EFAB3	EFABsecundario
0	1	0	0

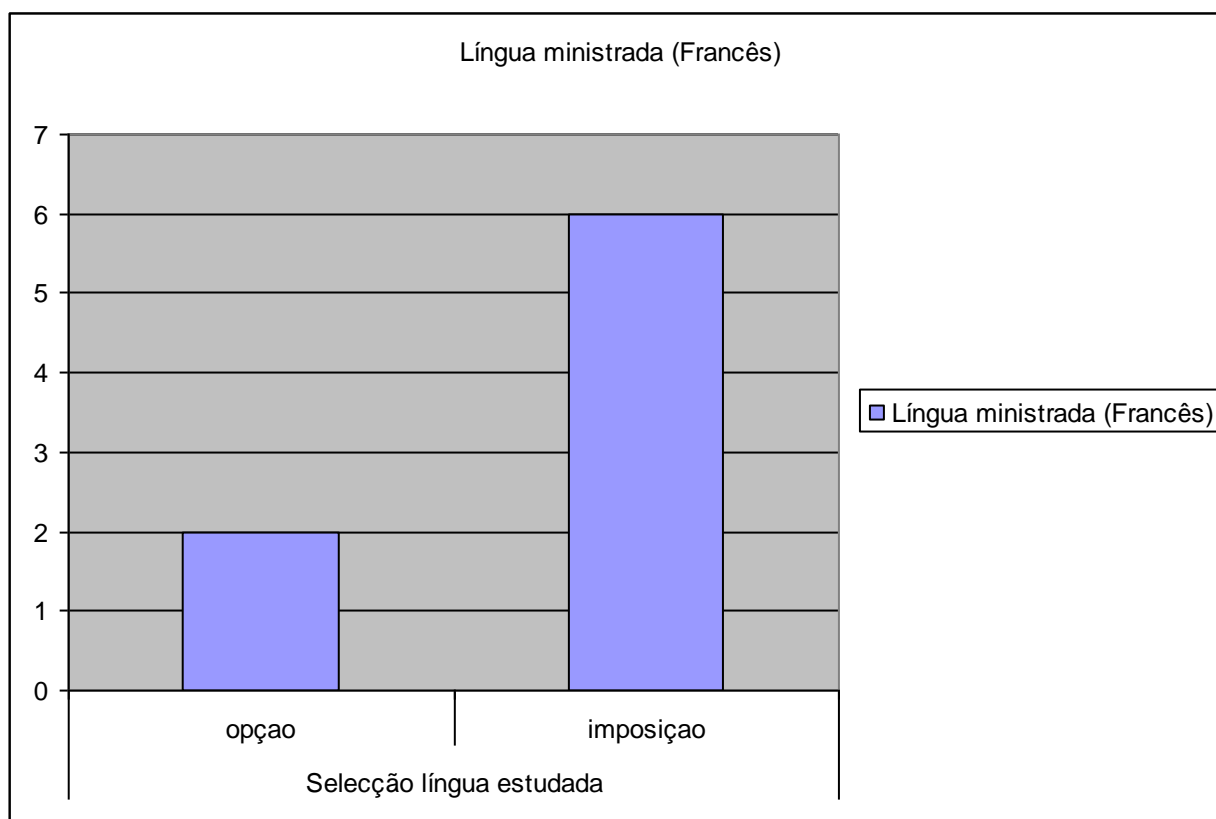
Inscrição curso (este ano)			
EFAB1	EFAB2	EFAB3	EFABsecundario
0	9	0	0

Língua estudada / imposição ou opção (Tabela 6)

	Seleccção língua estudada	
	opção	imposição
Língua ministrada (Francês)	2	6

Obsv.: Estes valores são idênticos aos da tabela 3

Graf. 6



Que língua teria escolhido (Tabela 7)

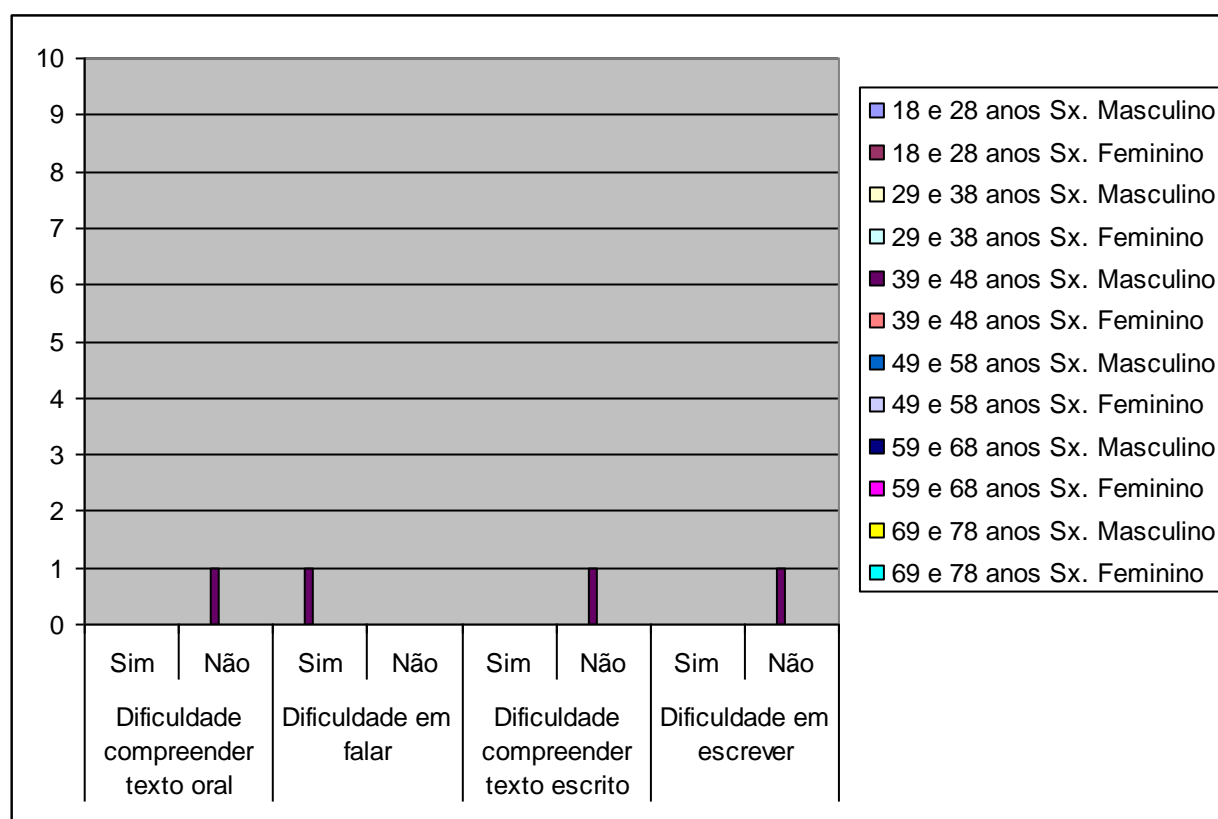
				Língua escolhida				
				espanhol	frances	ingles	alemao	outra
Sexo	Masculino	Habilitações Acadêmicas	1 ano	0	0	0	0	0
			2 ano	0	0	0	0	0
			3 ano	0	0	0	0	0
			4 ano	0	0	0	0	0
			5 ano	0	0	0	0	0
			6 ano	0	0	0	0	0
			7 ano	0	0	0	0	0
			8 ano	0	0	0	0	0
			9 ano	0	0	0	0	0
			10 ano	0	0	0	0	0
			11 ano	0	0	0	0	0
			12 ano	0	0	0	0	0
			educação extra escolar	0	0	0	0	0
			outras formações	0	0	0	0	0
			nenhum	0	0	0	0	0
	Feminino	Habilitações Acadêmicas	1 ano	0	0	0	0	0
			2 ano	0	0	0	0	0
			3 ano	0	0	0	0	0
			4 ano	0	0	0	0	0
			5 ano	0	0	0	0	0
			6 ano	0	0	0	0	0
			7 ano	0	0	0	0	0
			8 ano	0	0	0	0	0
			9 ano	0	0	0	0	0
			10 ano	0	0	0	0	0
			11 ano	0	0	0	0	0
			12 ano	0	0	0	0	0
			educação extra escolar	0	0	0	0	0
			outras formações	0	0	0	0	0
			nenhum	0	0	0	0	0

Dos 10 alunos inquiridos só um respondeu.

Dificuldade aprendizagem / Idade / Sexo (Tabela 8)

			Dificuldade compreender texto oral		Dificuldade em falar		Dificuldade compreender texto escrito		Dificuldade em escrever	
			Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Idade	18 e 28 anos	Sx. Masculino	0	0	0	0	0	0	0	0
		Sx. Feminino	0	0	0	0	0	0	0	0
	29 e 38 anos	Sx. Masculino	0	0	0	0	0	0	0	0
		Sx. Feminino	0	0	0	0	0	0	0	0
	39 e 48 anos	Sx. Masculino	0	1	1	0	0	1	0	1
		Sx. Feminino	0	0	0	0	0	0	0	0
	49 e 58 anos	Sx. Masculino	0	0	0	0	0	0	0	0
		Sx. Feminino	0	0	0	0	0	0	0	0
	59 e 68 anos	Sx. Masculino	0	0	0	0	0	0	0	0
		Sx. Feminino	0	0	0	0	0	0	0	0
	69 e 78 anos	Sx. Masculino	0	0	0	0	0	0	0	0
		Sx. Feminino	0	0	0	0	0	0	0	0

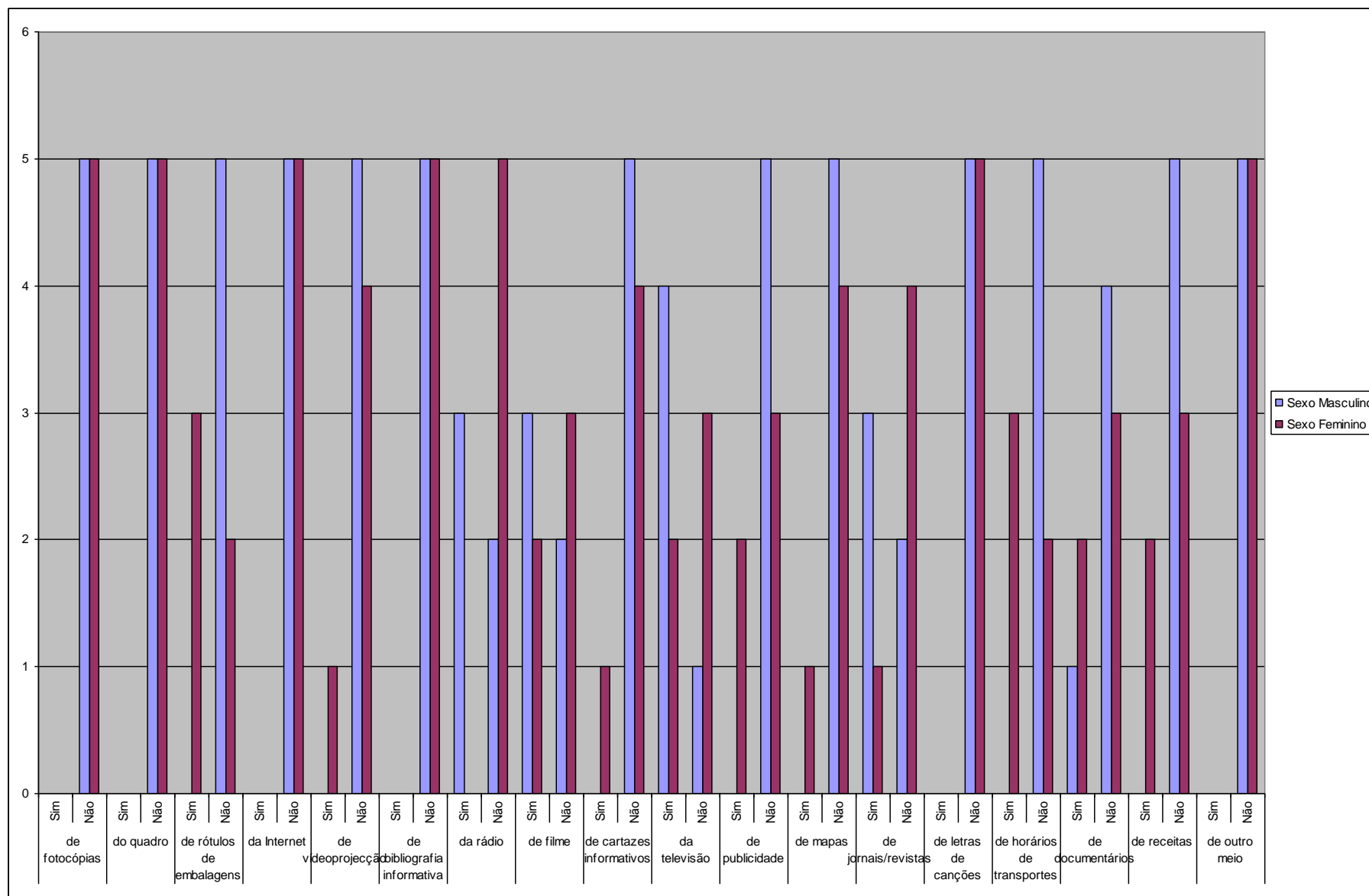
Graf. 8



Sexo / Maior motivação (Tabela 9)

Mais motivador aprender língua através		Sexo	
		Masculino	Feminino
de fotocópias	Sim	0	0
	Não	5	5
do quadro	Sim	0	0
	Não	5	5
de rótulos de embalagens	Sim	0	3
	Não	5	2
da Internet	Sim	0	0
	Não	5	5
de videoprojecção	Sim	0	1
	Não	5	4
de bibliografia informativa	Sim	0	0
	Não	5	5
da rádio	Sim	3	0
	Não	2	5
de filme	Sim	3	2
	Não	2	3
de cartazes informativos	Sim	0	1
	Não	5	4
da televisão	Sim	4	2
	Não	1	3
de publicidade	Sim	0	2
	Não	5	3
de mapas	Sim	0	1
	Não	5	4
de jornais/revistas	Sim	3	1
	Não	2	4
de letras de canções	Sim	0	0
	Não	5	5
de horários de transportes	Sim	0	3
	Não	5	2
de documentários	Sim	1	2
	Não	4	3
de receitas	Sim	0	2
	Não	5	3
de outro meio	Sim	0	0
	Não	5	5

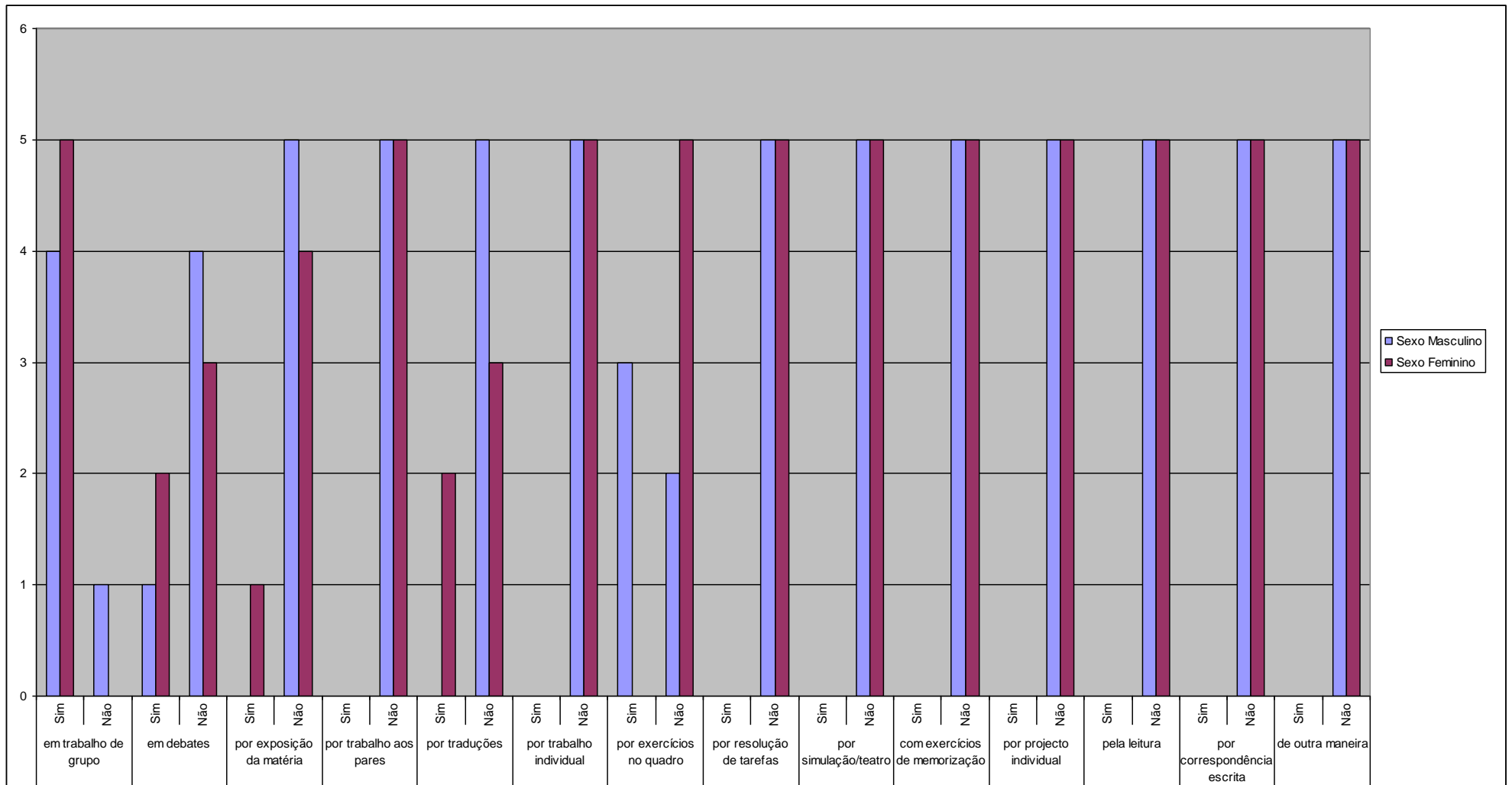
Graf. 9



Sexo / Mais fácil aprender língua (Tabela 10)

Mais fácil aprender língua		Sexo	
		Masculino	Feminino
em trabalho de grupo	Sim	4	5
	Não	1	0
em debates	Sim	1	2
	Não	4	3
por exposição da matéria	Sim	0	1
	Não	5	4
por trabalho aos pares	Sim	0	0
	Não	5	5
por traduções	Sim	0	2
	Não	5	3
por trabalho individual	Sim	0	0
	Não	5	5
por exercícios no quadro	Sim	3	0
	Não	2	5
por resolução de tarefas	Sim	0	0
	Não	5	5
por simulação/teatro	Sim	0	0
	Não	5	5
com exercícios de memorização	Sim	0	0
	Não	5	5
por projecto individual	Sim	0	0
	Não	5	5
pela leitura	Sim	0	0
	Não	5	5
por correspondência escrita	Sim	0	0
	Não	5	5
de outra maneira	Sim	0	0
	Não	5	5

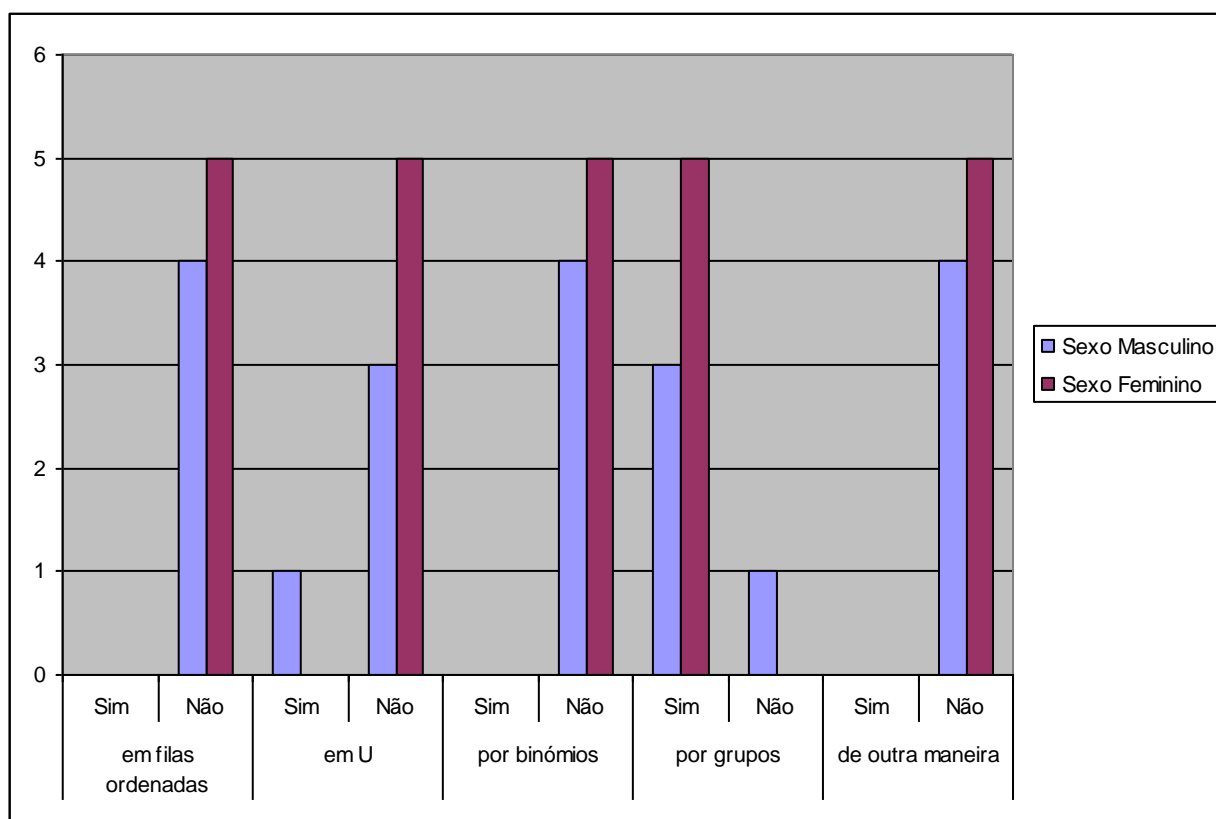
Graf. 10



Sexo / Prefere trabalhar (tabela 11)

Prefere trabalhar		Sexo	
		Masculino	Feminino
em filas ordenadas	Sim	0	0
	Não	4	5
em U	Sim	1	0
	Não	3	5
por binómios	Sim	0	0
	Não	4	5
por grupos	Sim	3	5
	Não	1	0
de outra maneira	Sim	0	0
	Não	4	5

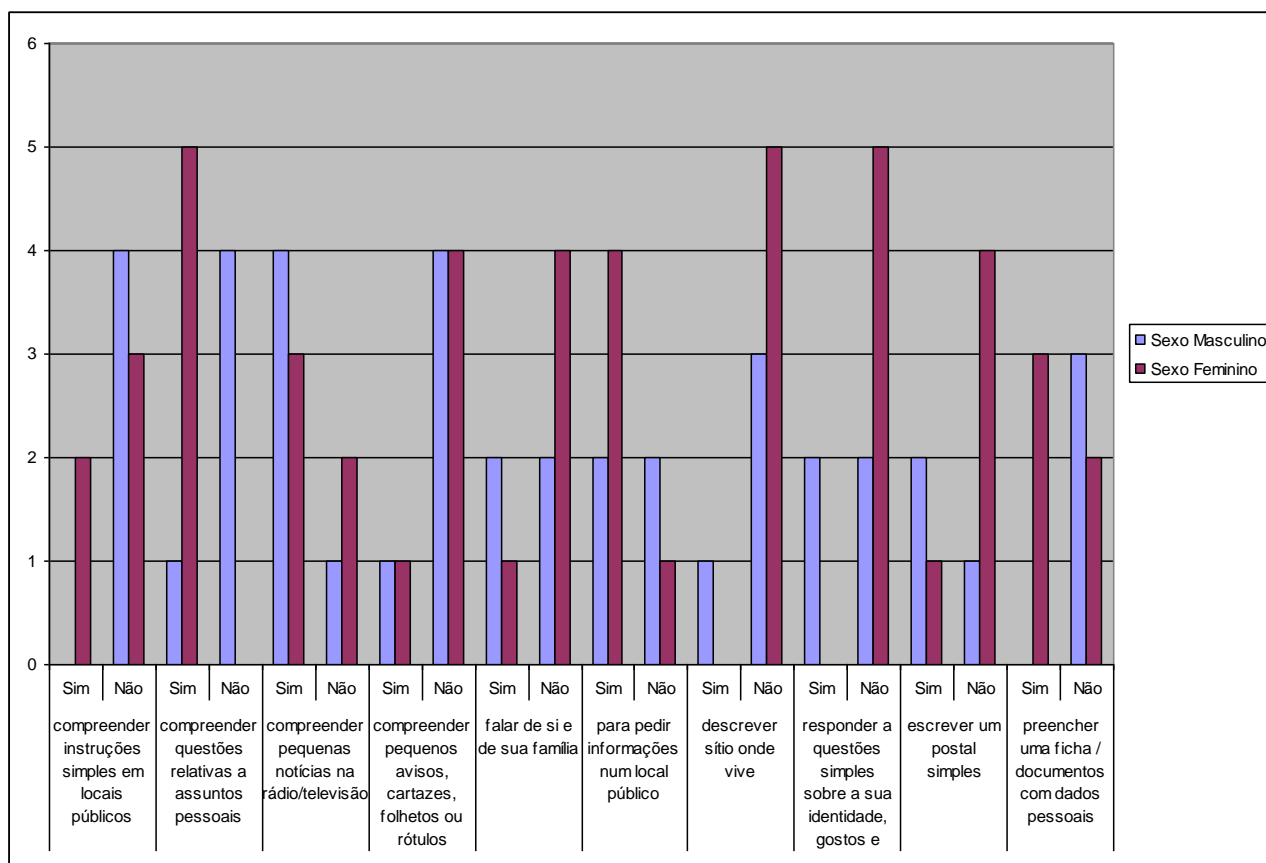
Graf. 11



Sexo / Aprender língua estrangeira para (Tabela 12)

Aprender língua estrangeira para		Sexo	
		Masculino	Feminino
compreender instruções simples em locais públicos	Sim	0	2
	Não	4	3
compreender questões relativas a assuntos pessoais	Sim	1	5
	Não	4	0
compreender pequenas notícias na rádio/televisão	Sim	4	3
	Não	1	2
compreender pequenos avisos, cartazes, folhetos ou rótulos	Sim	1	1
	Não	4	4
falar de si e de sua família	Sim	2	1
	Não	2	4
para pedir informações num local público	Sim	2	4
	Não	2	1
descrever sítio onde vive	Sim	1	0
	Não	3	5
responder a questões simples sobre a sua identidade, gostos e hábitos	Sim	2	0
	Não	2	5
escrever um postal simples	Sim	2	1
	Não	1	4
preencher uma ficha / documentos com dados pessoais	Sim	0	3
	Não	3	2

Graf. 12



Índice

Nº da pág.	Descrição	Referência	Gráficos
1	Folha de rosto		
2	Sexo / idade / Profissão actual	Tabela 1	Graf. 1
3	Costuma ler / Profissão actual	Tabela 2	Graf. 2
4	Inscrição no curso (Francês) / imposição – opção	Tabela 3	Graf. 3
5	Sexo / Idade / Costuma ler	Tabela 4	
6	Gráfico relativo à pág. 5		Graf. 4
7	Comparação inscrição no ano anterior e este ano	Tabela 5	
8	Língua estudada / Imposição – opção	Tabela 6	Graf. 6
9	Que língua teria escolhido	Tabela 7	
10	Dificuldade aprendizagem / Idade / Sexo	Tabela 8	Graf. 8
11	Sexo / Motivação	Tabela 9	
12	Gráfico relativo à pág. 11		Graf. 9
13	Sexo / Mais fácil aprender língua	Tabela 10	
14	Gráfico relativo à pág. 13		Graf. 10
15	Sexo / Prefere trabalhar	Tabela 11	Graf. 11
16	Sexo / Aprender língua estrangeira para	Tabela 12	Graf. 12



12 de Jan

A carta

No Curso de Formação e Educação de Adultos, desde o início do ano, foram realizadas algumas actividades, no âmbito do primeiro Tema de vida – Costumes e Tradições -, como a Ceia de Natal, o Magusto ou os Reis.

Escolha uma delas e conte-a a um familiar.

Nº 1

Vale de Mato

14.01.2009

Meu querido Amadeu
eu fui a uma magueto e gitei muito
em Divertimento e gostei de conversar
com as pessoas que eu estive.
E gostei também do Natal foi uma
festa muito bonita e também
gostei de conversar com os meus colegas
do trabalho e professores e gostei
do teatro da escola foi muito boa
eu gostei de Divertir-me imenso.
um beijo do olo meu

Meu querido

Amadeu

Querida Filha.

14/01/2009 (2)

C. DAIRE Saneiro

Venho por este meio comunicar-te
por palavras o dia da Ceia da
Escola.

Foi no dia 18 de Dezembro a
noite com os colegas de
Turma e professores e outros.
Foi uma festa muito bonita.
Comerem bem.
Dancemos cantemos foi
muito divertido.

Time pena por não estares
presente, neste dia tu não
gostas.

Por aqui me despeço
com milhões de beijos
do Pai que te adora
muito

"Bom NATAL"

"Bom ANO."

2009

Beijos SAÚDE



Castro Daire

14/1/09
formoso

(4)

Eu Carlos Alberto escrevo esta carta para
minha Mãe para falar do Curo que eu
estou a tirar na escola eu gosto
muito de estar nesta escola ~~porque~~
eu gosto muito de aprender muita coisa
Eu gostei muito do NATAL e da ceia
de Natal e de cantar os Reis e de
magusto. Eu estou a aprender francês
e gosto muito das professoras que
me ensinam muitas coisas.
As professoras são simpáticas e falam
muito coisa sobre político e matemática

Carlos Alberto da Silva Lúte

FELIS NATAL

E FELIS ANO NOVO
2009



14/04/2009

Costa Dauri

querido filha

Vento por estas palavras de contar as coisas que temos feito. Fizemos uma festa do nosso Agosto, tivemos castanhas, rabelados, bolos, e frutos de abóbora visto a família.

Também tivemos acordeio, dançamos um bacadinho foi muito bonito.

Depois fizemos também algumas coisas para a Ceia de Natal.

Uma peça de teatro uma senhora que ia ao médico, a peça, foi muito engraçado.

Na mesa tivemos um bacadinho de tudo desde os doces ao bacalhau, dançamos um pouco foi divertido.

O mais engraçado foi irmos pedir o São João tivemos acordeio foi a Belva pedir à Magnificas! Boa vez tocar para nós, então ensaiamos um bacadinho os versos depois seguimos para Vila começamos

a cantar de porta em porta
primeiro fomos à Santa casa
do Mercericordia e depois o
resto do nosso kila, regressemos
à escola.

Aí comemos um pedaco de bolo
rei, ele tocou um hinoado
depois cada um foi para
sua casa, foi muito bonito
vou terminar com um adeus
com saudades tuas beijos até
à proxima

Helgufica Pereira Gonçalves

14/01/2009

6

(~~teinha querida solzinha~~)
sameira - 14/02/2009

teinha querida solzinha e querida irmã

~~Espero que te encontres bem d~~
Espero que se encontrem bem da saúde tanto
vós dois como o resto da família e que eu e a
minha família estarmos muito bem graças a Deus
Tu e a Sôres ainda a estudar a noite e a Sôres
vai a mais eu agora na altura do Natal fizemos
uma pequena festa de Natal começamos por
enfeitarmos a sala e depois ensaiamos umas
músicas e uma peça na qual eu adornei
e na Ceia de Natal que foi feita na escola no dia
18 de Dezembro. Tu gostei muito da pequena
festa de Natal principalmente quando subimos ao
palco para cantar em francês e a Sôres também
gostou muito.

despessome com rail Beigianhos para todos vós

da Tua tia e irmã
Alma. Xau

(7)

santa Margarida, 14 de Janeiro de 2009

Querido filho em primeiro lugar
começo por te desejar boa saúde
na companhia da tua mulher
e filha.

Nós por cá vamos andando na
forma do costume.

Teu filho resolvi escrever-te esta
carta para te poder contar o
seguinte.

Ando a fazer o 6^o ano no
ciclo e fazemos algumas
actividades. Como fazer o
magusto, participar na Cua de
Natal, representar numapoea
de teatro etc e cantar os Reis
Foi cantar os Reis para Castro Daire
juntamente com as outras
professoras e respectivas colegas
de escola, foi muito poder reviver
os tempos de criança.

Seu mais grão Vou ser
mais maladora recebe muitos
beijos desta tua mãe que
nunca vos esquecerá.

Adens até ao p/orão se
Deus quiser. Mal

(8)

Castro Deíre

14, 01, 09

Querida filha espero que ao receberes esta carta que te encontre de saúde tu e o teu marido e o teu irmão e restante família.

Filha vou te contar uma coisa boa que me aconteceu na escola na noite da Ceia de Natal, Como tu sabes ando na escola e pedira-me para fazer um teatro e como eu não gosto da palhaçada, imagina o que aconteceu. Mas não só antes de tudo isso já tinha participado no São Martinho.

Olha filha agora andei a cantar os Reis. São coisas da vida depois de velha voltei a meninas.

Foi para recordar coisas antigas que já estavam esquecidas.

Já não sabia o que era andar na escola mas estou muito contente porque as professoras têm muita paciência comigo.

Sabes que eu ainda não sou assim tão burra como eu pensava, tenho tirado boas

notas como revela bastante
e revela plenamente que são
as notas ~~as~~ melhores.

Agora vou terminar
blijos para ti e toda
a família

Esau até um dia
da tua Mãe

Margarida Santos

Carla Castro Daire (10)
Mãe

Janeiro

14/1/2009

Querida Mãe

Querida mãe pois espero que
ao receberes esta minha carta
pois te encontres de ótima
saúde e boa disposição
que eu cá fico muito bem.

Pois eu tive uma ceia
de Natal muito alegre pois
cá na escola na companhia
de os meus Professores e
das amigas.

Pois foi muito divertido
espero que para o ano a
fim de ja.

E com isto me despenho um
abraço deste seu João Carlos

Análise do documento 6: 8 cartas individuais

1- Estrutura da carta

Formandos	Abertura/Saudação
F1	Meu querido Amadeu
F2	Querida filha
F4	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
F5	Querido filho
F6	Minha querida sobrinha e querido irmão
F7	Querido filho
F8	Querida filha
F10	Querida <i>Mãe</i>

Formandos	Introdução
F1	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
F2	Venho por este meio comunicar-te por palavras o dia da Ceia da escola
F4	Eu (F3) escrevo esta carta para minha mãe para falar do curso que estou a tirar
F5	Venho por estas palavras te contar coisas que temos feito.
F6	Espero que se encontrem bem de saúde tanto <i>vosê</i> s como o resto da família e que eu e a minha família <i>estamos</i> bem graças a Deus
F7	Em primeiro lugar começo por te desejar boa saúde na companhia da tua mulher e filha. Nós por cá vamos andando na forma do costume. Meu filho resolvi escrever-te esta carta para te <i>puder</i> contar o seguinte.
F8	Espero que ao receberes esta carta que te encontre de <i>saude</i> tu e o teu marido e o teu irmão e restante família.
F10	Querida <i>mãe</i> pois espero que ao receberes esta minha carta pois te encontres de <i>ótima saude</i> e boa disposição que eu cá fico muito bem.

Formandos	Fecho/Conclusão
F1	Um beijo meu/meu querido Amadeu
F2	Por aqui me despeço com milhão de beijos do pai que te adora. Bom Natal e Bom ano 2009. Beijos Saúde
F4	<i>Felis</i> Natal e <i>Felis</i> Ano Novo 2009 (assina)
F5	Vou terminar com um adeus com saudades tuas beijos até à próxima (assina)

F6	Despessome com mil Beijinhos para todos vós da tua tia e irmã (assina) xau
F7	Sem mais não vou ser mais maçadora recebe muitos beijos desta tua mãe que nunca vos esquecer'. Adeus até ao Verão se Deus quiser. Mãe
F8	Agora vou terminar beijos para tie toda a família chau até um dia da tua mãe (assina)
F10	E com <i>esto</i> me despeso um abraço deste seu (assina)

2- Progressão temática

Progressão temática						
Formandos	Tema	Nomes	Verbos	Adjetivos	Advérbios	Conectores/conjunções e expressões conjuncionais
F1	Magusto Natal	peessoas festa colegas de turma professores teatro da escola	(eu) <i>foi</i> geitei diverti-me conviver estivi gostei foi conviver diverti-me	 bonita boa	muito imenso	e
F2	Ceia da Escola	dezembro noite colegas de turma professores festa	foi <i>comemos</i> <i>dancemos</i> <i>cantemos</i> foi tive (não) estares ias gostar	bonita divertido	muito bem muito	e
F4	Escola	coisa	gosto estar		muito muita	porque

		Santa casa da <i>Mesericordia</i> escola pedaço bolo-rei	cantar fomos regressamos comemos (ela) tocou foi	bonito	muito	depois
F6	Escola Ceia	noite festa de natal sala <i>musiças</i> peça dezembro palco <i>ferances</i>	(eu e a xxx) ando estudar começamos enfeitar ensaíamos adorei gostei subimos cantar	pequena	muito	vai a mais eu e depois <i>no</i> qual quando
F7	Escola Magusto Ceia de Natal Os Reis	6º ano ciclo actividades peça de teatro Castro Daire professoras colegas tempos de criança	ando a fazer fazemos fazer participar representar cantar foi <i>puder</i> reviver			juntamente

Quinta-feira, 28 de Maio de 2009.

Leia, com atenção, esta notícia, publicada, hoje, no *Correio da manhã*.

Adultos voltam à escola

■ Perto de 3,5 milhões de portugueses não têm ainda o Ensino Secundário completo

Os portugueses que outrora tiveram de deixar os estudos para trás estão cada vez mais empenhados em continuar a sua formação e os números da iniciativa Novas Oportunidades são exemplo disso: desde 2006, até Abril deste ano, 734 762 pessoas já se inscreveram em Centros de Novas Oportunidades, que são actualmente 456, segundo dados da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Dessas, 215 294 já conseguiram a sua certificação. Em Portugal Continental, encontram--se 453 centros de Novas Oportunidades e os restantes três estão na Região Autónoma da Madeira. Os adultos, empregados ou desempregados, têm, assim, a oportunidade de alcançar o 12º ano de escolaridade, através de percursos de educação e

formação ou de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (nível Básico, Secundário ou Profissional).

O objectivo desta iniciativa é a qualificação de um milhão de activos até 2010 (650 mil através de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e 350 mil através de cursos e outras modalidades de educação e formação). De acordo com os dados da ANQ, são 3,5 milhões os portugueses que não têm o Ensino Secundário

completo entre a população activa (dos 16 aos 65 anos). Desses, cerca 2,6 milhões têm o nível de escolaridade inferior ao 9º ano. Com esta iniciativa “pretende-se o nível secundário de educação como patamar mínimo de qualificação da população portuguesa”.

Neste ano, 18 110 portugueses já tiveram a sua oportunidade e conseguiram concluir o 9º ou o 12º ano, tendo obtido as suas certificações, isto segundo dados contabilizados até Abril. Até ao mesmo período, havia 100 464 novas inscrições. ■

**Até Abril,
734 762 já se
inscreveram;
215.294 têm
certificação**

+ DETALHES

2010

O número de pessoas que a iniciativa pretende qualificar até 2010 é de um milhão de activos. Desde 2006, 734 762 já se inscreveram em Centros de Novas Oportunidades e, desses, 215 294 já obtiveram as suas certificações

3,5 MILHÕES

Segundo a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), é este o número de portugueses entre os 16 e os 65 anos que não têm o Ensino Secundário completo.

456 CENTROS

Este é o número de Centros de Novas Oportunidades existentes em Portugal. A maior parte (453) está no Continente.

LOCALIZAÇÃO

Cerca de 40% dos Centros de Novas Oportunidades (183) estão situados no Norte do país. A zona Centro agrega 24% dos mesmos (110).

1- Diga qual é o assunto desta notícia.

2- Indique quantas pessoas se inscreveram, até Abril deste ano, nesta iniciativa.

3- Diga quantos centros de Novas Oportunidades existem no país inteiro.

4- Refira o principal objectivo do governo na implementação desta iniciativa.

5- Explique o significado da sigla ANQ.

6- Enquanto formando(a) de um curso EFA B2, dê a sua opinião sobre esta nova experiência escolar.

Volte a ler o texto se for necessário para resposta às questões de forma clara e sucinta.

1- Diga qual é o assunto desta notícia.

Esta notícia fala-nos os adultos faltam
a Escola.

2- Indique quantas pessoas se inscreveram, até Abril deste ano, nesta iniciativa.

Em Abril inscreveram 734 762.

3- Diga quantos centros de Novas Oportunidades existem no país inteiro.

Nas Novas oportunidades são actualmente
456.

4- Refira o principal objectivo do governo na implementação desta iniciativa.

A implementação é de 2015 a 2020 já
conseguiram a sua certificação. É impor-
tante em Portugal continental encontram-se
no Madeira.

5- Explique o significado da sigla ANQ.

ANQ são 35 milhões de portugueses não
têm o ensino secundário.

6- Enquanto formando(a) de um curso EFA B2, dê a sua opinião sobre esta nova experiência escolar.

A escola boa é a que para aprender
bem e é muito bom.

Volte a ler o texto se for necessário para resposta às questões de forma clara e sucinta.

1- Diga qual é o assunto desta notícia.

O assunto desta notícia é Adultos Voltam à Escola.

2- Indique quantas pessoas se inscreveram, até Abril deste ano, nesta iniciativa.

Já se inscreveram até Abril deste ano 734762 pessoas.

3- Diga quantos centros de Novas Oportunidades existem no país inteiro.

No nosso país existem 456 centros de novas oportunidades.

4- Refira o principal objectivo do governo na implementação desta iniciativa.

O principal objectivo do governo Reconhecimento Validação e competência dos alunos.

5- Explique o significado da sigla ANQ.

O significado é com esta iniciativa o nível secundário de educação mínima da qualificação portuguesa, com escolaridade inferior a 9ª.

6- Enquanto formando(a) de um curso EFA B2, dê a sua opinião sobre esta nova experiência escolar.

Eu na minha opinião acho bom estes cursos pois alunos ficam com mais escolaridade e cada dia aprendemos algo de coisas novas.

Podemos também conseguir outro trabalho melhor com mais escolaridade e desenvolvimento.

Volte a ler o texto se for necessário para resposta às questões de forma clara e sucinta.

1- Diga qual é o assunto desta notícia.

Centro de Novas Oportunidades

2- Indique quantas pessoas se inscreveram, até Abril deste ano, nesta iniciativa.

Inscreveram-se 34 762

3- Diga quantos centros de Novas Oportunidades existem no país inteiro.

Existem 453 centros de novas Oportunidades

4- Refira o principal objectivo do governo na implementação desta iniciativa.

É que as pessoas saiam mais e que não fiquem analfabetas

5- Explique o significado da sigla ANQ.

Agência Nacional de Qualificação

6- Enquanto formando(a) de um curso EFA B2, dê a sua opinião sobre esta nova experiência escolar.

Esta nova experiência foi aprender coisas que eu já tinha esquecido e também comunicar com os colegas professores e aprender um bocadinho francês

Volte a ler o texto se for necessário para resposta às questões de forma clara e sucinta.

1- Diga qual é o assunto desta notícia.

O assunto desta notícia é adultos
voltam à escola. De 3,5 milhão de
Portugueses não têm ainda o ensino secundário
completo.

2- Indique quantas pessoas se inscreveram, até Abril deste ano, nesta iniciativa.

As pessoas que se inscreveram, até Abril deste
ano foram 734 762 pessoas.

3- Diga quantos centros de Novas Oportunidades existem no país inteiro.

Em Portugal continental, ^{que se} encontram ~~se~~
são novas oportunidades são 456 novas oportunidades.

4- Refira o principal objectivo do governo na implementação desta iniciativa.

O objectivo desta iniciativa é a qualificação
de um milhão de activos até 2010 (650
mil activos de menores de 25 anos).

5- Explique o significado da sigla ANQ.

É este número de portugueses entre os 16 e
os 65 anos que não têm o ensino secundário.

6- Enquanto formando(a) de um curso EFA B2, dê a sua opinião sobre esta nova experiência escolar.

Eu gostei de aprender enquanto andei
aqui gostei de fazer novos amigos.
porque as Senhoras Professoras são
realmente muito boas pessoas.

Volte a ler o texto se for necessário para resposta às questões de forma clara e sucinta.

1- Diga qual é o assunto desta notícia.

O assunto desta notícia
é das novas oportunidades

2- Indique quantas pessoas se inscreveram, até Abril deste ano, nesta iniciativa.

Foram escritas 734.762

3- Diga quantos centros de Novas Oportunidades existem no país inteiro.

Estão escritos 456 pessoas

4- Refira o principal objectivo do governo na implementação desta iniciativa.

O objectivo do governo é
dar ocupação às pessoas
que estão inscritas no desemprego

5- Explique o significado da sigla ANQ.

6- Enquanto formando(a) de um curso EFA B2, dê a sua opinião sobre esta nova experiência escolar.

Eu enquanto aluna do EFA
acho muito interessante o
curso que ando a fazer
aprendo coisas novas e
algumas que já tinha esquecido

Volte a ler o texto se for necessário para resposta às questões de forma clara e sucinta.

1- Diga qual é o assunto desta notícia.

O assunto desta notícia é as novas oportunidades dos adultos que voltaram a estudar.

2- Indique quantas pessoas se inscreveram, até Abril deste ano, nesta iniciativa.

este ano inscreveram-se até Abril 734762

3- Diga quantos centros de Novas Oportunidades existem no país inteiro.

Estão inscritos 453 centros de novas oportunidades em Portugal.

4- Refira o principal objectivo do governo na implementação desta iniciativa.

O objetivo do governo implementar esta iniciativa foi para ocupar mais as pessoas.

5- Explique o significado da sigla ANQ.

O significado Agência Nacional de Qualificação

6- Enquanto formando(a) de um curso EFA B2, dê a sua opinião sobre esta nova experiência escolar.

Eu formando do B2 para mim foi muito importante voltar a estudar

Volte a ler o texto se for necessário para resposta às questões de forma clara e sucinta.

1- Diga qual é o assunto desta notícia.

Adultos Voltaram a Escola
por não ter ensino secundário

2- Indique quantas pessoas se inscreveram, até Abril deste ano, nesta iniciativa.

até Abril já se inscreveram
734762

3- Diga quantos centros de Novas Oportunidades existem no país inteiro.

existem 456 centros

4- Refira o principal objectivo do governo na implementação desta iniciativa.

o objetivo do governo é qualificação de
um milhão de ativos através de
qualificação de competências

5- Explique o significado da sigla ANQ.

6- Enquanto formando(a) de um curso EFA B2, dê a sua opinião sobre esta nova experiência escolar.

A minha experiência a
gostar de andar aqui

Volte a ler o texto se for necessário para resposta às questões de forma clara e sucinta.

1- Diga qual é o assunto desta notícia.

Adultos Voltaram a Escola
por não ter ensino secundário

2- Indique quantas pessoas se inscreveram, até Abril deste ano, nesta iniciativa.

até Abril já se inscreveram
734762

3- Diga quantos centros de Novas Oportunidades existem no país inteiro.

existem 456 centros

4- Refira o principal objectivo do governo na implementação desta iniciativa.

o objetivo do governo é qualificação de
um milhão de ativos através de
qualificação de competências

5- Explique o significado da sigla ANQ.

6- Enquanto formando(a) de um curso EFA B2, dê a sua opinião sobre esta nova experiência escolar.

A minha experiência a
gostar de andar aqui

Volte a ler o texto se for necessário para resposta às questões de forma clara e sucinta.

1- Diga qual é o assunto desta notícia.

Muito boa

2- Indique quantas pessoas se inscreveram, até Abril deste ano, nesta iniciativa.

Até agora estiveram na Escola por não ter encerrado o segundo ano

3- Diga quantos centros de Novas Oportunidades existem no país inteiro.

Até Abril 734 762 se inscreveram 215 294 com certificação

4- Refira o principal objectivo do governo na implementação desta iniciativa.

Muito bom

5- Explique o significado da sigla ANQ.

6- Enquanto formando(a) de um curso EFA B2, dê a sua opinião sobre esta nova experiência escolar.

É muito bom e eu ando aqui a estudar

Volte a ler o texto se for necessário para resposta às questões de forma clara e sucinta.

1- Diga qual é o assunto desta notícia.

O Assunto desta notícia
são Novas Oportunidades

2- Indique quantas pessoas se inscreveram, até Abril deste ano, nesta iniciativa.

As Pessoas que se inscreveram
até Abril 734 762

3- Diga quantos centros de Novas Oportunidades existem no país inteiro.

centros de Novas Oportunidades
456

4- Refira o principal objectivo do governo na implementação desta iniciativa.

O objectivo do governo é a qualificação
de 1 milhão de activos até 2010

5- Explique o significado da sigla ANQ.

O significado da sigla ANQ.
Agência Nacional Qualificação

6- Enquanto formando(a) de um curso EFA B2, dê a sua opinião sobre esta nova experiência escolar.

esta nova experiência Permite nos
reavivar o que aprendemos
a alguns anos atrás e além
disso aprender mais e
mais dos tempos agora

- **Documento 7: compreensão escrita de uma notícia.**

Em Linguagem e Comunicação foi sugerido a leitura de uma notícia, publicada no *Correio da Manhã*, a 28 de Maio de 2009, cujo título lhes despertou de imediato muito interesse: *Adultos voltam à escola* (em anexo). O tema do texto e a baixa complexidade textual foram duas preocupações para assegurar o interesse e o sucesso na realização da tarefa. Nesta atividade estiveram 9 participantes presentes.

As questões e respetivas respostas de compreensão textual foram:

1- Diga qual é o assunto desta notícia.

F1	Esta notícia fala-nos os adultos foltam a Escola.
F4	O assunto desta notícia é Adultos voltam à Escola.
F5	Centro de Novas Oportunidades
F6	O assunto desta notícia é adultos voltam à escola perto de 3,5 milhões de Portugueses não têm ainda o Ensino Secundário completo.
F7	O assunto desta notícia é das novas oportunidades
F8	O assunto desta notícia é as novas oportunidade dos adultos que voltaram a estudar
F9	Adultos voltaram a Escola por não ter ensino secundário
F10	Muito boa
F11	O assunto desta notícia são Novas Oportunidades

2- Indique quantas pessoas se inscreveram, até Abril, deste ano, nesta iniciativa.

F1	Em Abril inscreveram 734762
F4	Já se inscreveram até Abril deste ano 734762 pessoas.
F5	Inscreveram-se 734762
F6	As pessoas que se escreveram até Abril deste ano foram 734762 pessoas.
F7	Foram inscritos 734.762
F8	Este ano inscreveram-se até Abril 734762
F9	Até Abril já se inscreveram 734762
F10	Adetos estiveram na Escola por não ter ensino Secundário
F11	As pessoas que se inscreveram até Abril 734762

3- Diga quantos Centros de Novas Oportunidades existem no país inteiro.

F1	Nas Novas Oportunidades são actualmente 456.
F4	No nosso país existem 456. Centros de novas oportunidades.
F5	Existem 453 centros de novas oportunidades
F6	Em Portugal continental que se encontram e novas oportunidades são 456 novas oportunidades
F7	Estão escritos 456 pessoas
F8	Estão inscritos 453 centro de novas oportunidades em Portugal
F9	Existem 456 centros
F10	Até Abril 734762 se inscreveram 215294 têm certificação
F11	Centros de Novas Oportunidades 456

4- Refira o principal objetivo do governo na implementação desta iniciativa.

F1	A implementação é. Pessoas, 215294 já conseguiram a sua certificação. Em portugal. Em Portugal continental encontrava Na Madeira.
F4	<i>O principal objectivo do governo reconhecimento validação e competência dos alunos.</i>
F5	É que as pessoas saibão mais e que não fiquem analfabetos.
F6	O objectivo desta iniciativa é a qualificação de um milhão de activos até 2010 (650 mil através do processos de recocimentos.
F7	O objectivo do governo é dar ocupação às pessoas que estão inscritos no desemprego.
F8	O objectivo do governo implentar esta iniciativa foi para ocupar mais as pessoas
F9	O objectivo do governo é qualificação de um milhão de ativos reconhecimento de avaliação de competências
F10	Asso muito bem
F11	O objectivo do governo é a qualificação de 1 milhão de activos até 2010

5- Explique o significado da sigla ANQ.

F1	Anq são 3,5 milhões de portugueses não têm o Ensino secundário.
F4	O significado é com esta iniciativa o nível secundário de educação mínima da qualificação portuguesa com escolaridade inferior a 9º
F5	Agência Nacional de Qualificação

F6	É este numero de portugueses entre os 16 2 os 65 anos que te o ensino secundário.
F7	-----
F8	O significado Agência Nacional de Qualificação
F9	-----
F10	-----
F11	O significado da sigla ANQ Agencia Nacional Qualificação

6- Enquanto formando(a) de um curso EFA B2, dê a sua opinião sobre esta nova experiência escolar.

F1	A escola boa é dá para aprender bem e é muito bom.
F4	Eu na minha opinião acho bom este curssos nós alunos ficamos ficamos com mais escolaridade e cada dia aprendamos algu de coisas novas. Também podemos conseguir outro trabalho melhor com mais escularidade e dezenvolvimento.
F5	Esta nova experiência foi aprender coisas que eu já tinha esquecido e também conviver com os colegas e professores e aprender um bocadinho francês.
F6	Eu gostei de aprender enquanto andei aqui gostei de fazer novos amigos porque as senhoras professoras são realmente muitas boas pessoas.
F7	Eu enquanto aluno do EFA acho muito interessante o curso que ando a fazer aprendo coisas novas e algumas que já tinha esquecido
F8	Eu formanda do B2 para mim foi muito importante voltar a estudar.
F9	A minha experiência a gostar de andar aqui
F10	É muito bom andar aqui a estudar
F11	Esta nova espiriencia permitenos reavivar o que aprendemos a alguns anos atraz a alem disso aprender mais e mais dos tempos agora

- **Documento 8: compreensão oral de uma notícia de telejornal.**

Em Linguagem e Comunicação foi aplicado uma tarefa que consistiu em ouvir e ver uma notícia de 6 minutos no site da RTP1 e resumir o que compreendeu. Estiveram presentes 8 participantes nesta atividade. A notícia relata o desaparecimento de um

avião da Air France com 228 pessoas a bordo que caiu no dia 31 de Maio de 2009 na costa do Brasil.

F1	Um acidente de avião que desapareceu e que terá acontecido e que e o aparelho do radar desapareceu. E foi em França.
F4	O avião com 228 pessoas desapareceu a bordo da companhia Air France Fazia o voo entre Brasil e França. O avião terá tido problemas na falha técnica. A última informação foi dada às 6 horas da manhã, prevê-se que seja uma falha técnica.
F5	O avião saiu do Brasil com a direção a Paris. Mas quando estava a 350Km teve um problema elétrico e desapareceu dos radares pois se pensamos que tenha caído no atlântico com 228 pessoas a bordo O avião chamava-se Air France 330
F7	O avião Air France desapareceu dos radares. O avião foi contactado às 6 horas da manhã Ausência do avião está difícil de entender, como tudo aconteceu. Será que ainda haverá algum sobrevivente?
F8	Um avião de uma companhia Francesa desapareceu durante a rota entre Brasil e França com 228 pessoas a bordo, A última informação foi dada às 6 horas da manhã, é que foi um problema elétrico que deu este desaparecimento deste avião.
F9	Compreendo Acidente Aéreo a onde morreram 228 pessoas com 228 pessoas a bordo o aparelho desapareceu dos radares o Avião terá tido problemas elétricos depois da trombulância.
F10	Um avião que partiu do Brasil a Paris França o avião depois 2 horas de partida a terra de controle não teve mais comunicação nenhuma pois o avião terá tido problemas elétricos
F11	Sabe-se que o último contacto que tiveram estavam a 350km da costa e a partir desse momento não houve qualquer informação sobre o aparelho Provavelmente terá desaparecido talvez no mar.

<http://tv1.rtp.pt/noticias/?headline=20&visual=9&tm=7&t=Ausencia-de-comunicacoes-de-aviao-da-Air-France-e-difícil-de-explicar.rtp&article=223650>

1- Ouça a notícia e diga o que compreendeu.

2- Se com a segunda audição reteve mais informações diga quais.

Obrigada pela sua colaboração.

<http://tv1.rtp.pt/noticias/index.php?headline=20&visual=9>

1- Ouça a notícia e diga o que compreendeu.

Um acidente de avião que desapareceu e
que se terá acontecido e que é o aparelho
da radio alemã por isso é por isso.

2- Se com a segunda audição reteve mais informações diga quais.

Obrigada pela colaboração.

F4

do 8

<http://tv1.rtp.pt/noticias/index.php?headline=20&visual=9>

1- Ouça a notícia e diga o que compreendeu.

O Avião com 288 pessoas desapareceu a bordo da companhia Air France.
fazia o voo entre Brasil e France.
O Avião terá tido problemas na falha técnica.
a última informação foi dada as 6 h da manhã,
propondo que seja uma falha técnica.

2- Se com a segunda audição reteve mais informações diga quais.

Obrigada pela colaboração.

<http://tv1.rtp.pt/noticias/index.php?headline=20&visual=9> 1º

1- Ouça a notícia e diga o que compreendeu.

O avião saiu do Brasil com
direção à Paris. Mas quando estava
a 350km teve um problema
elétrico e desajustou os radares
pois reportamos que tinha
caído no Atlântico com 228
pessoas a bordo. O avião
chamava-se Airbus A330.

2- Se com a segunda audição reteve mais informações diga quais.

Obrigada pela colaboração.

<http://tv1.rtp.pt/noticias/index.php?headline=20&visual=9>

1- Ouça a notícia e diga o que compreendeu.

Um avião que fazia descolagem
Brasil-França,
teria tido uma avaria elétrica
e teve de vir depois de forte
turbulência. Onde desapareceu
com 228 pessoas. Ainda se
não sabe nada sobre o
desaparecimento do Avião

2- Se com a segunda audição reteve mais informações diga quais.

O avião Air France desapareceu
dos radares. O avião foi
contactado às 6 horas da
manhã.
Ausência do avião está difícil
de entender, como tudo
aconteceu. Será que ainda
haverá algum sobrevivente?

Obrigada pela colaboração.

<http://tv1.rtp.pt/noticias/index.php?headline=20&visual=9>

1- Ouça a notícia e diga o que compreendeu.

Um avião de uma companhia
Francesa desapareceu durante a rota
entre Brasil e França com 228 pessoas
abordo. A última informação foi dada
as 6 horas da manhã, é que foi
um problema eléctrico que deu
este desaparecimento deste avião.

2- Se com a segunda audição reteve mais informações diga quais.

Obrigada pela colaboração.

<http://tv1.rtp.pt/noticias/index.php?headline=20&visual=9>

19

loc 8

1- Ouça a notícia e diga o que compreendeu.

Compreendi do acidente Aéreo a onde
(amorzaram 228 pessoas) com 928 feridos
e bato o aparelho desapareceu
dos radares o Avião terá tido
problema elétrico depois da
trambolância

2- Se com a segunda audição reteve mais informações diga quais.

Obrigada pela colaboração.

<http://tv1.rtp.pt/noticias/index.php?headline=20&visual=9>

1- Ouça a notícia e diga o que compreendeu.

Um avião que partiu do Brasil
a Paris França e o avião depois
2 horas de partida a torre de
controle não teve mais comunicação
nenhuma pois o avião terá tido
problemas eléctricos

2- Se com a segunda audição reteve mais informações diga quais.

Obrigada pela colaboração.

1- Ouça a notícia e diga o que compreendeu.

air-Fra Rio-Paris

Um avião que fazia a viagem Rio-de Janeiro - Paris da companhia air-França com 128 pessoas a bordo desapareceu dos radares e neste momento ainda não se sabe mais promenores sobre o desaparecimento do aparelho aguardamos mais promenores nas próximas notícias

2- Se com a segunda audição reteve mais informações diga quais.

Sabe-se que a última contacto que tiveram estavam a 350 km da costa e a partir desse momento não ouve qualquer informação sobre o aparelho provavelmente terá desaparecido talvez no mar.

Obrigada pela colaboração.

Entrevista para os formandos EFA B2 de Castro Daire

- Há quem considere que a vida adulta se caracteriza pelos compromissos e responsabilidade social e moral, e ainda pela autonomia e produtividade.

Concorda?

Porquê?

- Há experiências na vida, momentos de mudança, responsabilidades e pessoas que marcam a nossa existência.

Na sua adolescência/juventude, o que mais o(a) marcou?

E na idade adulta?

- Quando se fala de aprendizagem, concorda que na idade adulta já mais nada ou pouco se aprende?

Porquê?

- E na escola, este ano, qual é o balanço?

O que mais gostou?

O que menos gostou?

Que sugestões pode fazer para que esta Iniciativa do governo seja mais eficaz?

- Quais são os seus três maiores desejos para o seu futuro?

Obrigada pela sua colaboração ao longo deste estudo.

Transcrição entrevista

I – Investigadora

F 1

F 2

F 3

F 4

F 5

Entrevista 1

Entrevistada: (F 1)

I – então vá! olá então... há quem considere que a vida adulta... quando nós somos adultos... (...)

F 1 - uhn

I – (...) a:::h... já não aprendemos muito mais coisas... que a nossa vida adulta caracteriza-se pelos... compromissos... (...)

F 1 - uhn

I – (...) pelas responsabilidades... a nível da sociedade a nível moral... e ainda pela autonomia... quer dizer de viver... por sairmos de casa dos pais e vivermos... (...)

F 1 - uhn

I – (...) sozinhos com a nossa família constituir família... trabalhar... e por aí fora... (...)

F 1 - uhn

I – (...) concorda com isso? concorda que esse... esses... compromissos... o casamento e por aí fora...

F 1 - sim

I - eh::: é que caracterizam a vida adulta?

F 1 - sim

I - concorda?

F 1 – sim

I – e porquê?

F 1 – eh:::

I - em que... em que situações é que você vê que a... que a... esses compromissos que assumiu...

F 1 – uh

I - essa... o ter constituído família...

F 1 - uh

I - como é que você vê que isso de facto marcou a sua vida... e ou que marca a sua vida enquanto adulta?

F 1 – então não há-de ter... quer dizer () os meus filhos e cuidar da casa

I – os filhos... a casa...

F 1 - ... uhn... uhn

I – uhn

F 1 – e o marido e assim...

I - por isso é... são das coisas mais importantes que nós temos quando somos adultos... né ou que marcam a nossa vida?

F 1 – sim... sim...

I – há experiências na vida... moMENtos... momentos que mudam as coisas... (...)

F 1 - uhn

I - há... responsabilidades que a gente vai adquirindo... não é? (...)

F 1 - sim

I – (...) e há pessoas também que marcam a nossa vida... que marcam a nossa experiência... certo?

F 1 – sim... sim

I - na sua adolescência... na sua juventude quando era mais novita... (...)

F - uhn

I - (...) o que é que mais a marcou?
F 1 – marcou?
I – sim que mais a marcou assim... no coração?
F 1 - ... foi o eu ter conhecido o meu pai...
I – e... e na idade adulta? desde que se tornou adulta... uma mulher
F 1 – uhn
I – há concerteza também pessoas...ou... ou responsabilidades... ou... experiÊNCIAS que teve durante a vida que lhe marcou... o seu caminho... ((suspiro)) ().... não houve nenhum momento que lhe marcasse assim... a sua vida?
F 1 – ()
I – não?
F 1 – () ((não)) () olhe... nem sei
I – mas o pai é... o pai foi quando era mais jovem... que idade é que tinha?
F 1 - ... tinha::: ...
I – era novita?
F 1 – não já estava casada
I – ah::: ... já estava casa:::da ...
F 1 - pois já ()
I - então esta... então esta é a resposta da... idade adulta...
F 1 – sim
I – então e::: mas na adolescência... quando era novita... algum momento... alguma pessoa.. alguma experiência que a marcou... pela positiva ou pela negativa
F 1 - sim... tenho uma pessoa que me fez muito mal...
I – então...
F 1 – () ((passou-se))
I – uma pessoa... não é?... uma pessoa que fez muito mal
F 1 – sim
I - ... pronto... isto na sua juventude, não é?
F 1 – sim sim
I - pronto... isto marcou-a muito, não é?
F 1 - sim... sim...
I – quando se fala de... aprender... de aprendizagem...
F 1 – uhn
I – concorda... que a idade adulta... que na idade adulta... que agora com a sua idade... já mais nada se aprende ou pouco se aprende?... concorda com isso?
F 1 – não ()
I – então não concorda... não é?
F 1 – uhn
I – não concorda
F 1 – uhn
I – então porquê? ... acabou de dizer que... o contrário... que se aprende... não é?
F 1 – sim sim
I – então?
F 1 - sim aprende-se... não é?
I – hum
F 1 – aprende-se... a gente vai apanhando alguma coisa...
I - ... por exemplo
F 1 - a gente aprende mais... a gente convive mais... e conhece mais pessoas
I – hum hum... e na escola... este ano? qual é o balanço?
F 1 – uhn
I – se tivesse de fazer um balanço
F 1 – uhn
I - não é? ver o que foi bom e o que foi mau... (...)

F 1 - uhn
I – (...) o que é que mais gostou? neste ano todo?
F 1 – foi conviver com os professores... e com os colegas e () mais
I – gostou de conviver com os colegas e com os professores... foi isso?
F 1 – sim
I – e:: o que menos gostou?
F 1 - o que menos gostei? ((sorriso))
I – n/não quer dizer que não tenha gostado... mas que MENOS gostou
F 1 – sim
I - o que é que menos gostou?
F 1 – haaa o que menos gostei... bem () pode () ((risos))
I – hã?
F 1 – acho que... como é que hei-de explicar? ((sorriso))
I – pode ser uma matéria... pode ser um/... uma disciplina... pode ser um/... uma pessoa... pode ser os horários... pode ser montes de coisas... o que é que menos gostou?... não quer dizer que não tenha gostado... na/é? o que é que menos gostou?
F 1 – uh o que menos gostei acho que não sei... acho que eu não sei...
I – gostou de tudo?
F 1 – sim... gostei de tudo...
I – se tivesse que dar uma sugestão... uma opinião uma sugestão...
F 1 - uhn
I - ao governo...
F 1 - uhn
I - sobre esta... estes cursos... esta...
F 1 - uhn
I - esta iniciativa
F 1 – sim sim
I – que sugestões é que dava?... se pudesse falar com o Sócrates
F 1 – uhn
I – e:::... dar-lhe umas sugestões para mudar a/uma coisa aqui acolá... quais era as sugestões que fazia?
F 1 - ajudar mais o pessoal
I – hã?
F 1 – ajudar mais
I – na escola... estou a falar daqui do curso
F 1 – sim sim
I - ajudar em que aspecto... como?
F 1 – ahn... ajudar mais por exemplo... pessoas... ou os alunos...
I – ajudar mais mas como? não é com dinheiro?
F 1 – na/não
I – então é com quê?
F 1 – ehn... ajudar com () ehn... prontos... ajudar
I – ajudar... pronto... e agora para terminar... uma última pergunta... quais são os seus três maiores desejos para o futuro?
F 1 – os três desejos...
I – três... se pudesse pedir três desejos ao mágico...
F 1 – uhn
I - quais era os três desejos que pedia?
F 1 – não sei... ser feliz... ter u.../ma vida melhor... que eu tenho pouco
I – ahn?
F 1 – e... ter mais... ter mais saúde... assim...
I – mais saúde... não é?
F 1 – sim

I – está bom... muito obrigada...

Entrevista 2

Entrevistada: (F 2)

I – óh XXXXX...

F 2 – diga

I – há quem considere que a vida adulta... para uma mulher com 50 anos ()... adulta... mais que adulta... que esta... que a nossa vida adulta se caracteriza pelos compromissos que temos... pelas/a responsabilidade na sociedade... e moral

F 2 – moral... [filh net

I – moral... [com os filhos... e com os netos... agora... e ainda pela autonomia... por nós sermos autónomos da casa dos nossos pais... não é?

F 2 – uhn

I – e pela produtividade... é através do nosso trabalho que... que vem vem o dinheiro...

F 2 – [(dinheiro) para governarmos a vida

I – concorda com isso?

F 2 – concordo sim senhora

I – porquê?

F 2 – porque tenho de trabalhar para... sustentar os meus filhos... tenho cinco filhos... tenho dois netos... tenho uma menina a estudar... no... já no 3º ano da Universidade... tenho de trabalhar muito faço muita ginástica cu dinheiro... o meu marido desempregado... tenho de fazer muita ginástica...

I – [portanto

F 2 – [com o dinheiro... é mesmo

I – [concorda que a nossa vida

F 2 – [concordo que a nossa vida tem de ser

I – ()

F 2 – [com muito trabalho... muito sacrifício

I – e é pautada... ((sorriso)) quantos mais compromissos tiver...

F 2 – mais tenho de trabalhar...

I – exactamente... (já que não consigo apanhar)

F 2 – pois... mas eu tenho mais... muito mais...

I – ahn... há experiências na vida... momentos de mudança... pela vida fora... nesse a gente olhar para trás... há responsabilidades que nós fomos tendo... não é? e pessoas que marcaram a nossa esp... a nossa existência... marc... umas marcaram a mim outras marcaram a si... (acontecimentos) cada um tem as suas não é? na sua adolescência na sua juventude... portanto quando era novita... o que é que mais a marcou? ... negativo e positivo

F 2 – era eu querer ir prá s festas e o meu pai não me deixar... ((riso)) eu querer ir dançar e o meu pai não me deixar... chegava às onze horas e tinha de vir para casa... e para isso ... isso para mim era q...

I – revoltava-a?!

F 2 – muito... andava dias que não falava ao meu pai... então ele não me deixava dançar... e eu::: queria dançar... ((risos))

I – e na idade adulta o que é que a marcou mais? (...)

F 2 – olhe...

I – (...) até agora

F 2 – na idade adulta... o que me marcou mais... é... foi::: tenho... tenho cinco filhos... tenho a menina que lhe dava ataques... isso foi o que mais me custou... que...

I – [a doença de uma filha?

F 2 – de uma filha que lhe dava ataques...

I – [epilepsia?

F 2 – [era a única que tinha...

sim... era a única que... é a única que tenho... aliás

I – mas agora está controlado?!

F 2 – graças a De:::us...

I – ()

F 2 - mas até aos doze anos... só depois que foi mulher é que lhe passou os ataques... era Coimbra Viseu Lisboa... Lisboa Coimbra Viseu...

I – uhn uhn

F 2 - isso foi o que mais me marcou... e::h ter de estar:: meses e meses com a minha filha fora dos outros filhos... porque (...)

I - claro

F 2 – (...) se não fosse eu a minha filha tinha morrido... tive de...

I – marcou... marcou... ()

F 2 – marcou... marcou muito muito... nada de mais me marcou senão isso... estive bem graças a Deus mas:: agora mas::... custou muito muito a minha vida... muito muito muito

I – uhn uhn

F 2 – estava sempre em Lisboa Coimbra Viseu

I – claro

F 2 – Viseu Lisboa Coimbra

I - claro

F 2 - sempre... até aos doze anos a minha vida foi um inferno... depois que a minha filha nasceu... claro

I – claro claro claro

F 2 – começou-lhe a dar os ataques () cenritos... a vida é assim...

I – olhe... quando se fala de aprendizagem... de aprender... coisas... de aprender... não só aqui na escola... de aprendER... concorda que na idade adulta... já mais nada ou pouco se pode aprender porque até há uma... um provérbio que a senhora conhece que diz que burro velho não aprende línguas... concorda? que nos ()

F 2 – não... é mentira... é tudo mentira

I – porquê que diz isso?

F 2 – porque eu consigo aprender... já tenho cinquenta e tal anos e eu aprendo tudo... eu vou trabalhar seja para onde for... eu estou a trabalhar há quatro anos ali em cima nos leitões... eu quando cheguei... cheguei lá e punha-me assim... óh pá eu não consigo... não consigo... hoje é a patroa e a seguir sou eu... e há muitos empregados e eu sou a segunda da patroa/... portanto é a patroa e a seguir sou eu

I – portanto... o adulto tem a capacidade para aprender

F 2 – na mesma aprendi.. aprendi... que/ dizer... uhn... aqui na escola aprendo com meno/ com mais dificuldades... pois as rapariguitas novas aprendem com mais facilidade... as línguas... mas de matemática a mim ninguém... a mim ninguém me leva:: a mim matemática mas eh:: que mesmo a professora (nota-nos) agora... a professora já disse... a DonaXXXX... eu sei a tabuada de cor e salteada... mas claro que há línguas que eu não vou...

I – pois

F 2 - francesa...

I – mas... mas não foi assim tão difícil aprender

F 2 – na::ão... não foi doutora... ma::s esta língua de francês para mim::: porque eu nunca tinha ouvido... não é?

I – uhn

F 2 - blalalalala ron...mas isto... para mim... agora eu outras línguas não... mesmo sei (detar) uma redacção... uma coisa qualquer... embora não seja como à... quando andava na escola

I – claro

F 2 – que eu saí já... assim... já há quarenta e tal anos... doutora

I – pois claro

F 2 – já...

I – aí as coisas vão se perdendo...

F 2 – cinquenta e dois... vou perdendo... não é? e depois nasceram os filhos... isto e aquilo... eu ensinei-os ()...

I – () parou um bocadinho...

F 2 – muito... parou logo automaticamente... mas e:::u não sou burra... porque eu vou...e::: tudo... mesmo lá no trabalho peso leitões... faço isto e

I – gosta... não é?

F 2 - tudo

I - aprende com gosto

F 2 – ador/ adoro... pronto

I – gosta

F 2 – gosto de ensinar... a XXXXXX vai trabalhar para ao pé de mim e eu gosto de ensinar... ensino XXXXé assim é assa/.. não estou a mandar

I – claro claro

F 2 – posso mandar... mas não estou a mandar porque eu não nasci para mandar doutora eu NASCI para trabalhar... a minha patroa diz-me assim... XXXXX manda... manda tu que és a patroa... que a patroa é muito mais nova do que eu... prá i vinte anos mais nova do que eu... portanto e é da minha terra... trato-a por tu... o patrão já não é da minha terra e é mais novo do que eu trato-o por você... e::: eu digo à XXXXXX é assim é assado

I - uhn

F 2 - muita gente muitos homens... muitas

I - claro

F 2 – e eu posso mandar... mas eu nu:::ca sei mandar... eu vou e não mando... mas::: qualquer pessoa aprende

I – ok

F 2 – é fácil de aprender

I – olhe... uh... e na escola este ano... qual é o balanço? o que é que mais gostou?

F 2 – olhe... uhn... primeiro gostei de aprender tudo... de tudo... francês he... não não é assim muito... muito coiso... mas apanhei muitos amigos... arranjei amigas...arranjei... os professores são todos muito bons incluindo todos eu gosto deles todos... eu sou assim brincalhona

I – claro

F 2 – às vezes eu digo... vou-me embora... mas isso é a brincar... gostei de aprender... tenho amigos...uh o francês é que me custa mais... mais nada

I – então... se eu perguntasse o que menos gostou... foi de aprender francês?

F 2 – eu não digo que não gostei... mas custa-me mais...

I – custou mais

F 2 – custa-me mais... mas eu gosto de saber

I – olhe... se falasse com Sócrates... e se lhe pudesse dar sugestões para que isto fosse melhor... isto tudo fosse melhor e... e houvesse outras condições... não sei... não faço ideia.. que sugestões é que lhe dava?

F 2 – ai dizia que para ele por termo á... ao mundo porque o mundo está perdido... o mundo está...

I – estamos a falar do curso... do curso em si

F 2 – ah do curso?! ah para dar mais e para ajudar mais estas pessoas... assim como... por exemplo eu

I – portanto concorda com esta iniciativa?

F 2 – concordo porque são duas coisas ao mesmo... junta-se o útil ao agradável... senhoras professoras e nós adultos que vamos aprendendo... porque senão nós assim daqui a pouco íamos morrendo... lentamente

I – sem aprender

F 2 – sem aprender outras coisas... não é? porque a gente... eu há... eu há trinta anos que não vinha para a escola... para mim muitas coisas passavam-me... (...)

I – ao lado

F 2 – (...) ao lado... eu quando vim a primeira vez.. o quadro... para mim... agora já se escreve com uma caneta... antigamente era o giz... chama-se aquilo um giz...

I – uhn

F 2 – para mim... recordei coisas novas.. ap/ aprendemos atrás

I – então gostou muito

F 2 – muito

I – é para continuar

F 2 – muito... adorei... muito

I – é para continuar para o ano

F 2 – sim... se Deus quiser

Entrevista 3

Entrevistada: (F 3)

I – então váXXXXXX... olhe são poucas perguntas... e é uma conversa... tá bem?... u::h há muitos autores que trabalharam... que estudaram a::h... o crescimento das crianças... como é que elas evoluíam... muitos estudos que houve sobre isso... mas sobre os adultos há muito pouca coisa

F 3 – uhn uhn

I – mas há quem considere que a vida adulta... a partir do momento em que no/... a vida é a partir dos vinte anos... não é? nós é quando nos casamos... mais ou menos... quando começamos a vida ad/... a vida profissional... que a vida adulta que/é caracterizada por compromissos... por responsabilidade social... na sociedade... (...)

F 3 – uhn uhn

I – (...) moral e ainda pela autonomia... por sermos... deixarmos a casa do pai, não é? e irmos para a nossa e por produzirmos... produzirmos...

F 3 – claro

I – concorda?

F 3 – concordo

I – e porquê?

F 3 – porque é assim...eu em casa a gente na casa dos meus pais eu not/ notava que que havia ali uma coisa que... que é... que não podia fazer certas coisas... por exemplo o meu pai (é claro) é (daquelas) pessoas antigas... eram... a gente não podia ir para um baile... não podia ir para nada... enquanto depois de...de me casar eu ia... para um baile... o meu marido... o meu ex-marido... na altura... bom nesta altura faleceu... que... com quem estou... prontos... estou com companheiro... com companheiro... eeh... é diferente... sou senhora de mim mesma e antigamente não era...

I – tem maior liberdade

F 3 – tenho toda a liberdade... vou para onde quero e me apetece... se me apetecer uhn:::... ponho-me a fazer renda e não tenho quem me chateie... antigamente era luz da vela tinha que apagar a vela e ag/agora é electricidade é totalmente diferente... a gente... prontos... tem as coisas... as coisas evoluíram muito mais... e eu notei que quando me casei que a vida para mim... ao princípio foi dif/... tive muita dificuldade porque casei muito nova... ao casar muito nova... ()

I – casou com que idade?

F 3 – casei-me com dezasseis

I – é novita... pois

F 3 – [casei... ()

I – [a história ()

F 3 – óh doutora casei-me nova com o problema... aí está... porque não tinha liberdade nenhuma... pois tinha irmão mais novos... eu não podia namorar... e só era trabalhar... não podia ir para lado nenhum... e a gente vai a pensar que vai fugir... de um problema e vai-se meter noutro... maior...

I – às vezes... não é?

F 3 – sim... porque por exemplo o casamento entretanto mandei... alcancei logo filho... (como) (filho) () para ir logo o segundo... parei a fábrica... porque a fábrica depois estacionou... parou... ma::s... a vida é diferente... totalmente diferente

I – port/ o... o... a nossa vida adulta à partida que somos adultos...

F 3 – eh eh muda... [totalmente

I – [caracteriza caracteriza-se por essas coisas...

F 3 – claro

I – os compromissos que assumi:::mos

F 3 – são compromissos muitos mais complicados... temos uma casa pa pa gerir... em que... enquanto a gente é solteira... (pai água) vai para aqui vai para acolá logo que a gente ponham-nos o comer na mesa tudo bem... agora nós não...

I – claro

F 3 – a partir que... tenhamos a nossa casa também temos outra vida diferente... [porque a gente... (...)

I – [pois...

então concorda que.. que é... se caracterize a nossa vida toda... se caracteriza por esses momentos

F 3 – (...) claro... depois vêem os filhos... depois... eeh é o coiso dos filhos... e depois () (pensa que eles choram) porquê? e quando é nova a gente... e quando a gente quer ver os irmãos no/ no/ prontos tenho irmãos mais novos do que eu... tenho um mais novo seis anos outro oito o mais novo de todos o mais novo que eu oito anos... () (senhora dela)... (...)

I – é diferente... não é?

F 3 – (...) enquanto (descansa) dos meus filhos é... totalmente diferente... não é?

I – é aquela responsabilidade...

F 3 – (...) a gente não dorme... (...)

I – pois...

F 3 – (...) tem o sono mais leve... enquanto que... (sorriso) (...)

I – ((suspiro))

F 3 – (...) era solteira... oh doutora... é totalmente diferente... (...)

I – claro

F 3 – (...) não é? uh uh... a gente... (...)

I – claro

F 3 – (...) é outra coisa coisa que não é... que não é... que não é quando a gente é solteira... então...

I – claro... olhe... há experiências na vida... experiências por que nós passamos... (...)

F 3 – complicadas

I – (...) cada um à sua maneira... (...)

F 3 – complicadas

I – (...) cada um... diferente... há momentos que fazem... provocam mudanças na vida... você teve também as suas... não é?... (...)

F 3 – infelizmente tive muitas

I – (...) e depois há... essa responsabilidades a... que vêm... vem uma vem outra... pessoas... também que marcaram pela positiva... ou pela negativa...

F 3 – pela negati:::va

I – a noss/ a nossa vida... na sua adolescência... na sua juventude o que é que mais a marcou?

F 3 – doutora... sei... não sei... marcou-me tanta coisa na minha vida...

I – assim... uma

F 3 – marcou-me muito... olhe... tenho muitas mágoas... porque é assim... a minha mãe... quando a minha mãe... se juntou com o meu pai... já tinha três filhos... e a minha mãe gostava sempre muito mais do um filho do que nós... que aos outros pequenos pois... ainda... antes de morrer... aquele filho... antes de cair na cama... aquele filho era o preferido dela (...)

I – do primeiro casamento... da primeira união

F 3 – (...) ehhh... não... é assim... a minha mãe foi... foi mãe solteira... tem dois filhos de um... primeiro união... prontos... namorava (antigamente) (...)

I – sim sim sim claro

F 3 – (...) depois teve outro... de outro namoro e depois então os do meu pai somos três... pronto

I – e ela gostava mais do...

F 3 – do... do meio

I – do do meio... devia ter alguma explicação para isso? não é?

F 3 – ahhh... nós muitas vezes... ((suspiro))

I – sentiam ciúmes não é?

F 3 – não... sentíamos revoltados... porque eu lembra-me... eu era cachopa... ahh eu digo muitas vezes disse aos meus filhos... meus filhos riam-se... a minha... este meu irmão era muito manhoso... e tinha sempre muitas doenças... era muito doente... e atão... ahhh... nós íamos... a minha mãe... ele dizia que ele tinha uma úlcera no estômago a minha mãe era leitinho para o menino... e nós tomávamos café... (...)

I – uhm ((sorriso))

F 3 – (...) e nós tínhamos que ir muito longe buscar o leite... de vaca... a minha mãe mandava-me ir buscar (eu ia obviamente) buscar... então ao menos leite no café... porque eu era cachopa... havia uma quinta... ao passar a minha terr/ para a minha casa... havia uma quinta que () água de cima para baixo... dos restos de lavagem... e não sei quê... e eu... olhe bebia o leite... cheguei lá () resto da (charneira) portanto () meu irmão meus filhos na brincadeira para se fazer... olha... vês... como ao teu tio já lhe saíram as doenças todas!... porque ele bebeu muita água com sabão e pensava que era leite...

I – ((risos))

F 3 – (foi só) do frasco do leite... e os meus filhos...

I – marooota!

F 3 – dizem assim...ó mãe... vês como ele não tem doença nenhuma! o sabão fez-lhe bem... por () por isso que eu digo essas coisas marca/

I – marcaram pela negativa... as... a diferença... o tratamento diferente...

F 3 – uhn... embora a minha mãe... quando eu me separei... ajudou-me... portanto porque eu depois... uhn... separei-me com vinte e dois anos... fiquei com dois filhos pequenos... a minha mãe ficou-me com eles... eu fui trabalhar para o Porto... mas em nova... e::: na minha juventude... a minha mãe...

I – ficou mais ()

F 3 – porque foi mais... eu era a única rapariga... era mais...

I – (encerrafada) não é?

F 3 – massacrada... tinha de fazer tudo... esse meu irmão era como um menino... da mamã não é? nós chamamos Luecas porque... antigamente havia um boneco na televisão que ()

I - Becas

F 3 – e nós então chegámos na altura... que um irmão meu que estava na Guiné na altura veio cá e nós dissemos ó Zé mas não () bolachas como ele... como é que fazemos? e ele dizia-nos olha... eu ia lá levar umas bolachas... e ele às vezes... ó mãe não há bolachas no coiso... então foste tu que as comeste... a minha mãe tirava a chave... comida para ele... e para os mais novos não dizeis nada os mais novitos senão... chegava ao pelo... ele comia as bolachas... e só sobrava as caixas vazias...

I – ((sorrisos)) e na idade adulta?

F 3 – isso tudo...

I – o que é que na idade adulta a marcou mais?

F 3 – marcou muito a minha separação... ((suspiro)) foi muito complicado... muito... é... eu acho que uma... uma mulher quando se casa... e depois se separa é muito complicado sair de um/... de casa para fora... (por fi) os meus filhos pois eu era nova... uhh... pois olha... separou-se porque vai ter... porque já tem outro... porque separou-se... e eu felizmente depois () só só me juntei com o homem que tenho hoje... já os meus filhos são crescido... porque dizia muitas vezes... isso de estar com um homem antes dos meus filhos crescerem e ele lhes (bater) aos meus filhos eu deitava-o abaixo... (...)

I – portanto... já tinha tido uma má experiência quando era nova...

F 3 – (...) não admito que batam aos meus filhos... graças a Deus... (hoje) separei-me... juntei-me com este homem... que tenho hoje... há dez dez anos... e ele não deu... (tocar)... os meus filhos para ele ... tanto que a minha filha casou... e ele sentou-se na mesa a substituir o pai... portanto... e marcou-me muito a separação

I – ai acredito

F 3 – marcou-me muito... e agora (...)

I – são coisas pela negativa... óXXXXXX...

F 3 – (...) e a morte... e a morte da minha mãe marcou-me muito...

I – mas são coisas pela negativa que lhe marcaram a vida...

F 3 – marcaram-me muito

I – não há coisas boas?

F 3 – também tenho as minhas coisas boas:::

I – mas estas são mais fortes...

F 3 – são... são mais fortes... muito fortes

I – pois... vejo que sim... vejo que sim... mas gora tem que pensar em coisas boas que também podem vir a marcar... (...)

F 3 – é assim... (...)

I – (...) daqui para a frente...

F 3 – (...) penso muito... e agora fiquei até muito doente... tive uma depressão muito grande... tudo isso me também ajudou... e depois tenho agora essa coisa do meu pai... quer estar lá em casa... e depois a minha cunhada infelizmente não o trata como ele devia... o meu pai está muito magro... eu vou lá... pior volto porque... não sei... não::: (...)

I – quem... (...)

F 3 – (...) há aqui qualquer coisa...

I – (...) quem contacta com a XXXXXXXX não vê essa tristeza toda por trás

F 3 – tá tudo cá dentro

I – pois está... disfarça muito bem...

F 3 – doutora... está muita coisa cá dentro

I – mas difarça muito bem...

F 3 – eu quando vou... paras as minhas terras... um dia destes o meu marido achou,,, no dia que a minha () fez dois meses quando (tocava) () estava a chorar diz ele... o que é que tu tens? quem te telefonou? porque ele pensa que... que alguém me telefona... a dizer que qualquer coisa do meu pai... ou assim... porque o meu pai agora fez uma coisa... também não sei se ele está certo ou errado mas ele fez... e eu não vou contra isso porque é assim... o meu pai quando se casou com a minha mãe... já tínhamos... já nós éramos gente... o meu filho foi () as (alianças) dos meus pais... casar pela igreja... o meu filho () dos meus pais... o meu pai... tinha feito a casa... só que ele... casou-se com bens adquiridos... e agora os meus irmão estão todos convencidos que vou eu herdar... os da parte da minha mãe... só que aquilo estava solteiro e nunca mais compuseram... a minha mãe dessa parte não tem nada... o meu homem o meu mari/ disse assim olha... vai tratar de () uma verba... e estão todos contra mim... porque eu é que sou a ovelha ranhosa... e então a mulher meu filho meu genro disse-me assim... meu genro aqui há dias... ó minha senhora... você pega (dá) um bocadinho a cada um... que senão (dou) e... e... doutora não é por eu ser má que não dou... eu tinha na minha ideia... tive sempre... por causa da mesa de ténis... que como estou a dizer... doação a cada um de nós... dos filhos de pai de mãe e dávamos uma (terra) a cada um dos outros... nunca podíamos ir buscar todos iguais porque não somos filhos do mesmo pai... e::: o:::s meus irmãos mal a minha mãe faleceu... e eu ne:::m sequer tinha ido às finanças... ne:::m se quer me tinha preocupado com isso... e o meu irmão... tenho um irmão meu... porque nós não falamos há muitos anos já... eu ainda era solteira... esse tal meu irmão como eu gostava... que eu... desliguei (...)

I – ()

F 3 – (...) e eu... já andava a dizer que eu já tinha ido às finanças... que eu já tinha dado... e eu doutora não tinha... sequer... feito... nada... (...)

I – já era de esperar... [que tivesse

F 3 – [o meu pai...

(...) o meu pai telefonou-me e disse-me... olha é preciso que me dês bilhete de identidade e o número contribuinte porque preciso deles quando (antes) disse-me o::: a funerária... eu disse não... bilhete de identidade meu e número de contribuinte você não tem... porque esse senhor não mandava dizer que ia arranjar maneira de ao meu pai por essa casa em nome dele... não tem... o mais que eu posso fazer pai... eu vou aí ir ter consigo tal dia... e você mais eu vamos às finanças... ver o que é preciso meu e dos meus irmãos e eu comunico com os meus irmãos que eu tenho mais confiança... que confiam mais em mim... você comunica com esse senhor que tem à sua beira... pá pá... que vai a sua casa... e então... eu fico com o que o meu pai me pede (eu disse vai lá tu) porque eu não vou... e eu fui às finanças... nessa altura fui doutora... (...)

I – (pois é)

F 3 – (...) fui às finanças e pus ao senhor... perguntei ao senhor... o que é que eu hei-de fazer... e como é que estava a casa... eu tinha de o saber... (...)

I – claro

F 3 – (...) e ele... na altura a casa está só em nome de... só de uma pessoa... mas pode estar só em nome de uma pessoa... mas a outra vai buscar a parte dela... você tem que ir mas é ao cartório... para saber como é que lá está... consoante lá estiver... se não estiver lá nada em nome da sua mãe... você não tem de fazer relações de bens... o (pessoal) também não tem nada... e eu fui abaixo... tive de pagar do meu bolso... não é?... tirei fotocópias dos documentos que lá tem... portanto se de trago do meu pai trago no (escuteiro) e eu disse ao meu filho... aos meus filhos... e eu? só se eu morrer entretanto?

I – até ()

F 3 - porque senão nem um centímo... a minha parte vem direitinha... os teus tios querem a tal parte quereiam... da minha não...

I – olhe... mas tem que sossegar o seu coração que... há outras coisas...

F 3 – porque eu... que eu ainda agora... mesmo com a campa da minha mãe andamos às turras uns com os outros

I – (ai Jesus)

F 3 - porque eu tenho lá... fui eu que lá pus as três floreiras... já tinha lá posto no tempo dos meus avós tinha lá posto duas... e eu não sou senhora de ir lá por uma flor... nas floreiras que eu lhe pus... tenho lá uma/ duas floreiras que levei agora uma no dia da mãe... um ja/ um jarão e eu punha lá as flores e tinha uma sobrinha minha ia lá pegava nelas e () bonito e soube o meu pai... você diz à sua neta que não mexa mais nas flores ou então as (coisas) ()

I - ai que chatisse... que coisa

F 3 – (...) até que depois uma cunhada minha que está no Porto a minha cunhada falou com a minha filha... a minha filha disse... ó tia... acha bem o andam a fazer à minha mãe? se () a minha mãe um dia perde-me a cabeça... porque ó doutora no dia da missa do 7º dia da minha mãe eu fui insultada de tudo... e é isto que me marca... (...)

I - claro

F 3 – (...) porque eu trouxe tanto como isto nas minhas mãos ((mostrou as mãos vazias))... eu unicamente que eu truxe no dia da missa do 7º dia da minha mãe foi... a roupa da minha mãe para lavar porque vi e queria...

I - claro

F 3 - camisas de dormir novas estavam abertas de trás porque ela estava acamada estavam abertas de trás mas tinham... estavam costuradas... tinham a costur/... a bainha feita e eu tinha e eu tinha (pé) cá fora... deixa ver... meus irmão de pai e de mãe... os meus irmãos mais novos as minhas cunhadas... e disse olha... está aqui... quereis algumas coisas de aqui? mas os irmãos disseram não... eu disse às minhas cunhadas... teis a quem dar? e as minhas cunhadas disseram... não Guida faça o que você quiser você () você é que decide... não... está aqui isso no sofá se vós não vos importareis eu levo para dar ao Lar

I – muito bem

F 3 – a fim não fosse aquilo... trouxe tudo o que era da minha mãe... doutora eu não trouxe nada... nada... e é isso que me revolta tudo cá dentro... só (...)

I - ()

F 3 – (...) só que eles... isso faz porque... tenho alturas em casa choro... tenho alturas () choro

I – e também tem que rir

F 3 – tenho alturas em que rio...

I – e então e a escola?

F 3 – doutora...

I – não é normalmente para rir?

F 3 - tenho tenho momentos bons

I – vá lá... então vamos passar

F 3 – tenho tenho momentos bons... na escola

I – quando se fala de aprendizagem... de aprender coisas... uh... com... há pessoas que dizem que o burro velho não aprende mais

F 3 – são cantigas...

I – que há coisas que não se aprende

F 3 - não aprende línguas...

I – concorda?

F 3 – não... não concordo nesse sentido... a gente () é um ditado... antigo... não concordo porque eu vim para aqui e aprendi muito... é assim... e vim de livre espontânea vontade... porque quando eu fui chamada para ir... para vir estudar... uhh... eu disse que sim... mas tinham que me dar um xis porque eu tinha uns... todos os compromissos que tinha que os... que os cumprir... pronto... deram-me a maneira essa oportunidade... e eu gostei... e ainda hoje fui chamada a::: aí a São Pedro onde conceberam este... Centro de Emprego e eu perguntei se havia alguma coisa para ir fazer no/ nova... porque eu já estava () já estava () (toca) a andar...

I – então é para continuar?

F 3 – queria ver se continuava... queria ver se... se ia para a frente

I – gostou?!

F 3 – gostei...

I – qual foi a coisa que mais gostou?

F 3 – gostei de tudo

I – MAIS!

F 3 – tudo doutora... na escola para mim acho que foi como levar eh eh... de vir à memória eh eh... coisas nossas antigas... de criança... voltei a criança... voltei a... voltei sei lá... embora a gente tenha as nossas coisas os nossos problemas da vida mas acho que... este momento aqui... este bocadinho aqui... acho que faz muita coisa... para mim faz

I – que giro

F 3 – acho... que dava outra coisa de viver

I – não estava à espera que... que re::/ rea/ reagissem... quer dizer não contacto con/ convosco todos os dias... (...)

F 3 - claro

I – (...) só cá venho esporadicamente e sou uma intrusa... a vir cá à escola

F 3 - não é intrusa... uhn uhn

I – sou... sou uma intrusa ao fim e ao cabo... vocês têm os vossos professores não é?... diferente eu eu sinto-me diferente e vocês também me sentem diferente... nunca pensei que que gostassem... que isto... gostassem tanto... que...

F 3 – ()

I – e a coisa que menos gostou?

F 3 – é assim... não o que eu menos gostei... o que me::: custa... custou mais::: a fazer

I – ok... já não é a primeira... vá

F 3 – doutora... uh

I – Se tivesse sugestões para dar ao::: ao Sócrates... sobre cursos... sobre isto... tinha alguma sugestão a dar?

F 3 – que ajudasse mais... para

I – para outros virem... é isso?

F 3 - sim

I - voltando ao Francês... o que é que lhe custou no Francês?

F 3 – uh uh... principalmente falar

I – ha... mas na/... comigo trabalhámos mais uh... ouvir

F 3 – sim... mas

I - e ler

F 3 – o fala:::re...

I – falar é mais difícil... obviamente é normal

F 3 – sim... eu como o:::... pronto a mim (...)

I – é normal

F 3 – (...) não se as minhas colegas () olhe... (...)

I – é normal... isso é normal...

F 3 – (...) e eu por por exemplo... vi que... nunca me convenci em estar tão bem no computador

I – olhe... três... os três maiores desejos para o futuro

F 3 – os três maiores desejos?

I – três... ah

F 3 – isso... ver a minha filha casada... ser avó... que não sou ((risos)) e queria ter... principalmente os filhos estivessem todos bem... tenho dois meus e quatro do marido... (queria sorte) para eles todos... é o desejo que eu queria

I – obrigada

Entrevista 4

Entrevistada: (F 4)

I – então Lúcia... há quem considere... esses novos... esses estudiosos como eu disse há pouco... há quem considere que são... os compromissos... uhn que são as responsabilidades... que são u::hn que são a nossa autonomia enquanto adulto... a nossa produtividade o nosso trabalho... que marca o desenvolvimento... do adulto... concorda? (...)

F 4 - ...

I – (...) que são essas coisas que marc/ que marcam o nosso desenvolvimento o nosso o nosso caminhar

F 4 – sim... acho que sim

I – é?... e porquê?

F 4 - ...

I – comparando com a sua vida... acha que... são esses momentos... que a fizeram avançar... que a fizeram...

F 4 - sim

I – (...) progredir?

F 4 – eu gostava de (vezes) estudar mais... acho que foi... os momentos na vida que fizeram com que a gente aprender mais e levar mais em frente... para a gente não ficar... muito analfabeto... o saber não::: (...)

I - claro

F 4 – (...) ocupa lugar e quanto mais... acho que melhor... e eu uh... agora tenho... no sexto ano... acho que vou ficar com o sexto ano... mas para o ano acho que eu vou... tirar o nono... eu quero tirar o nono...

I – (quanto) á escola a gente já fala... portanto acha que são os compromissos... o casar.. ter filhos... é isso que marca a nossa vida... a nossa... que marca as etapas?

F 4 – sim... acho que... é assim

I – é... olhe uh... há experiências na vida... momentos... pelos quais já passou... uh... responsabilidades que teve ao logo destes últimos anos (...)

F 4 – e muito

I – (...) e... pessoas que marcaram a sua vida (...)

F 4 – sim

I – (...) na adolescência o que é que a marcou mais?... assim um episódio... uma pessoa... uma experiência... o que é que a marcou mais? pela negativa ou pela... positiva

I – acho que... pela negativa era... prontos eu de querer estudar e o meu pai não não deixava e:::... a gente chegava a casa tinha de fazer esse... tarefas domésticas quando a gente era criança... ajudar... a dar banho aos irmãos e a vestir e... os meus pais não tinham muita... como é que eu digo... muito carinho para a gente... era tudo falar... na agressividade e depois... aquilo ficava muito no cérebro e a gente fica um pouco traumatizada... (...)

I – ()

F 4 – (...) e eu acho que isso (...)

I – foi o que a marcou mais

F 4 – (...) marcou mais... (marcou mais na vida)

I – e agora na vida adulta? o que/é... um momento... um episódio... um acontecimento... uma pessoa...

F 4 – o que mais... (...)

I – o que mais a marcou na sua vida...

F4 – (...) marcou fo:::i... quando fiquei de bebé de um filho... fui mãe com os quinze anos... e os meus pais puseram-me na rua... e isso foi uma coisa que me marcou... muito porque eu tive já duas depressões... e ainda continuo a tomar medicamentos... tenho que tomar... e isso foi uma coisa que me marcou muito... eu hoje sou mãe mas se me acontecesse isso com a minha filha... eu parece-me que na hora... a gente é capaz de dar... às vezes uma bofetada...ou... mas eu não ia por a minha filha na rua... porque... são coisas que... passam por todos... e nós... héé os meus pais não explicavam a

nós... a minha mãe principalmente... isso é com as mães... não dizia o que é o período... como é que você... se aqui na farmácia... você... se agente... se eu tinha que lá ir... prontos essas coisas que a gente explica... eu ao meu filho... devia ser o pai... mas fui eu porque nós já estávamos divorciados... e agora à minha filha também sou que tenho que explicar... a minha mãe não explicou... e eu marcou-me muito... são meus pais perdoo-lhe tudo... mas eu nunca me esqueço essa mágoa que o meu pai me fez... mais a minha mãe... que me custou muito... que eu tive que me casar... com o pai do meu filho à força e o meu casamento não deu certo... e depois... foi por isso... que... algumas coisas me... traumatizaram muito...

I – e correram mal... não é?

F 4 – muito mal...

I – pois

F 4 – e agora já estão em melhor... prontos o meu marido já tem quase o problema... do braço resolvido... mas... foi aquele senhor que me ajudou.. a ir em frente que eu já me tentei suicidar umas poucas de vezes...

I – mas agente tem de pensar que a coisa vai...

F 4 – sim muito forte...

I – () não é?

F 4 – ajudaram-me muito

I – po::is

F 4 – si::m o meu filho é uma pessoa muito forte e a minha filha... ajudaram-me muito...

I – e você tem tanta força de vont/

F 4 – e há que pensar neles... na maneira de pensar neles que...

I – na/... os filhos tiveram força

F 4 – sim... eu... vou conseguir... eu...

I – pois claro

F 4 – tentar... acho que... a gente tem às vezes... há momentos bons e momentos maus mas... eu acho que agora depois de ser divorciada eu fui mais feliz que quando fui casada quinze anos

I – ((sorriso))

F 4 – mas pronto...

I – que bom...

F 4 – acho que sim...

I - e há-d/ e hão de vir mais (...)

F 4 – sim...

I – (...) trinta e cinco de felicidade... ó ó Lúcia... olhe... uh... quando se fala de.. de aprendizagem... de aprender... há quem diga que... que nós adultos que já não aprendemos nada... que...

F 4 – não

I – concorda com isso?

F 4 – acho que não... porque... é assim... eu falo e respondo... acho que uma pessoa anda sempre a aprender até morrer... e eu acho que a gente... cada dia está sempre a aprender uma coisa diferente...

I - claro

F 4 - hoje aprendemos uma coisa amanhã aprendemos outra

I – claro

F 4 – e cada vez...

I – mas na escola... também

F 4 – sim... eu acho que... em vir para aqui foi uma coisa que eu gostei muito... cada dia a gente aprendeu uma coisa nova... um... aprender a explicar às vezes palavras e outras coisas sempre diferente... a evoluir... a gente até fala mais... correcto... escreve mais direiti::nho... e/ eu acho que foi evoluir... é muito bom... foi muito bom

I – que bom () gostaria ()

F 4 – adorei muito

I – todos têm esse sentimento agora...

F 4 – sim... gostei muito

I - toda a gente gostou muito... achou que foi muito bom... que foi foi positivo... que bom!... qual foi a coisa que mais gostou?

F 4 – eu gostei de tudo... muito

I – mas aquela que MAIS gostou...

F 4 – o que eu mais gostei aqui foi aprender a matemática... fazer as contas de dividir... que era o que eu tinha mais dificuldade

I – e aquilo que menos gostou?

F 4 – foi no computador ((sorriso))

I – e::: se tivesse que dar uma sugestão ao Sócrates... foi ele que implementou... não é? o governo dele que implementou esta/estas no/novas iniciativas... novas oportunidades... tinha/ se tivesse sugestões para dar o que é que lhe diria?

F 4 – eu acho que já devia ter sido há mais tempo... porque há pessoas que... já podiam ter tirado... evoluído mais e::: evoluíam... derivado não haver também as pessoas trabalham e não ter a... (...)

I – a disponibilidade

F 4 - (...) a disponibilidade para à noite estudar

I – muito bem... a última coisa... quais são os seus três maiores desejos... imagine que... há aqui um mágico à sua frente... com uma varinha de condão... três maiores desejos... só ()

F 4 – tudo? olhe o maior desejo que tenho na minha vida... é... construir a minha casa que tenho e acabá-la de ()... outro desejo... eu... o meu marido ter o problema... resolvido... que falta a sentença do tribunal... e outro problema... gostava de morrer mas ver os meus filhos casados e felizes.

Entrevista 5

Entrevistada: (F 5)

I – então...é uma conversa muito simples... é uma entrevista muito simples... a::hm ... muito já se foi dito sobre o desenvolvimento das crianças... há há autores... que fizeram por etapas... o desenvolvimento... mas do adulto não... há pouca coisa que ... uh... sobre nós... como nós aprendemos... o que é que faz... /tão quais são os desenvolvimentos que nós temos... depois da adolescência... mas há alturas que caracterizam a nossa idade... a idade adulta... a partir do momento... em que... vinte anos... dezoito vinte anos... a partir daí que se caracteriza por... compromissos... por eh::... por um:: uma responsabilidade acrescida social e moral... pela autonomia que nós temos em relação aos pais... por exemplo

F 5 – sim sim

I – pela... pela produtividade... trabalharmos para nós... não é?... concorda?

F 5 – é ass/ é assim... eu tive uma adolescência... assim um pouco... triste não é? porque é assim eu sou irmã de oito irmãos... não é? ()

I – mas já vamos falar... já vamos falar na parte da infância... o que eu queria... (...)

F 5 – sim... é... de adulta

I – (...) de adulta

F 5 – ()

I – acha que são esses compromissos... essas etapas...

F 5 – é... quando a vida permite é... eu por exemplo fiquei sem pai ao dezoito anos... e fui mãe... fui pai... porque a minha mãe foi para o hospital... e eu fiquei... o meu pai morreu de acidente... fui mãe... fui pai... e fui irmã dos meus irmãos... tive de criar o mais novo porque eu tive... eu tinha um irmão com dois anos ainda por (criar)

I – aí sentiu que... ficou... (...)

F 5 – ()

I - mais mulher mais cedo

F 5 – mais...

I – ()

F 5 – muita... muita (responsabilidade)

I – e a partir daí...

F 5 – continuei sempre com a responsabilidade

I – então dizia-me que... eh:: sentiu essa responsabilidade... a partir do momento em que o seu pai... faleceu

F 5 – sim sim

I – e... e...

F 5 – e porque... estava no meio de... eu é que era o pai... e eu é que era a mãe... e tava... e até hoje... e até hoje:: e::h... sim... sempre me ocupei com outras responsabilidade para que... eu ainda tenho irmãos solteiros... para que não falte aos meus irmãos a minha mãe já tem... uma mulher de setenta e um anos... não toma os medicamentos sem mim... só me quer a mim... só eu é que sou a mais responsável por ela... por tudo o que acontece

I – olhe... há experiências na vida... como essa que (...)

F 5 – sim... sim

I – (...) acabou de falar... e há momentos na nossa vida... que provocaram... mudanças... alterações não é? houve responsabilidades que nos foram dadas... e pessoas também que nos marcaram muito a nossa experi/ a nossa experiência e a nossa vida não é? (...)

F 5 – sim sim

I – (...) na sua adolescência na sua juventude... portanto... antes do seu pai falecer... há algum momento que a marcou assim... especialmente?

F 5 – um... um um namorado que eu tive... (...)

I – um namorado?

F 5 – (...) que eu tive... eu fui muito cedo... prontos... eu saí da escola com dez anos... fiz a 4ª classe com dez anos... e logo de seguida era... uma vida muito difícil... e o meu pai mandou-me para as

vindimas para Almeirim... e eu lá conheci um rapaz dois anos mais velho do que eu ((risos))... eu fui assim muito... mulher sem (verdadeiramente com) o período... só aos quatorze anos... mas era... fui sempre com... aos dez anos já tinha mamitas... já era... pronto... o que sou hoje...

I – pronta para namorar

F 5 – sim... então... a gente ia para os bailaricos... e foi lá que eu aprendi a dançar e prontos... eu gostava:::

I – portanto esse namoro foi assim...

F 5 – sim... foi uma paixão muito profunda

I – e na... na idade adulta para além... da morte do seu pai...

F 5 – depois tive outro desgosto muito grande... (...)

I – ainda em juventude?

F 5 – (...) sim... mas esse rapaz veio-me pedir em casamento eu tinha dezasseis anos... e eu disse que ainda não estava preparada para me casar... e ele com o desgosto... teve um acidente e morreu... é tive uma vida muito marcada... óh::: ()

I – é mesmo... (Marlise)

F 5 – depois fiquei sem pai...

I – e na idade adulta... mais tarde... que o pai... faleceu... mais algum momento... que a marcou?

F 5 – eh::: sim... o... meu marido ser... um homem muito bom... nos meus primeiros dez anos tive (de repente) um homem muito bruto... mau... não querer trabalhar... me batia... ciúmes... e uma... coisa que me marcou foi eu trabalhar... no no... que eu trabalhei na Moviflor em Viseu... um dos lugares onde eu gostei muito... onde eu hoje poderia ainda estar () terei como... empregada de limpeza ()

I – isso era um aspecto positivo...

F 5 – sim... eh::: e sempre... eu quis sempre ser eu... uma pessoa diferente... sempre tive um sonho de ser cabeleireira... por exemplo

I – ainda está a tempo

F 5 – e... acha

I – () quarenta e cinco anos...

F 5 – () a minha vida a andar para trás

I – claro

F 5 – não porque... fui operada a isto... coisa do cancro... só se mesmo andar para trás... se não andar...

I – não vai andar... vai andar para a frente

F 5 – (...) se chegar () porque eu sou uma pessoa muito (emotiva)

I – assim é que é... olhe... eh::: quando se fala de aprendizagem de aprender... concorda que nós adultos na nossa idade... já não aprendemos mais nada? que não...

F 5 – ah não não não não não... não

I – mas há quem diga isso

F 5 – sim há mas nós não... eu acho que ele... hoje sei mais que sabia on/ na semana passada.... nós to:::dos os dias aprendemos uma coisa nova

I – então a escola para si foi...

F 5 – eh::: (interessante) em tudo... tanto...

I – se fizesse um balanço... o que.. o que é que gostou mais?

F 5 – de todas as (línguas)... eh

I – apenas uma coisa... (...)

F 5 – e:::h...

I – (...) uma coisa que a marcou [muito mais

F 5 – [marcou muito mais?... e:::h... prontos foi o querer... aprender Francês e se/ aprender informática

I – e uma coisa que gostou... menos... não é que não tenha gostado... mas que gostou menos

F 5 – menos...

I – mas então pronto...

F 5 – matemática é que... () muito inteligente () mas matemática () não tenho grande jeito para matemática

I – que gostou menos?

F 5 – sim não custou nada...

I – não... que GOSTou menos...

F 5 – ah que gostei menos... não... não tenho que dizer de nada

I – uma coisa/... não é que não goste... mas que gostou só um bocadinho menos

F 5 – menos... nem sei... nem sei qual delas

I – [((riso))] então mas...

F 5 – eu gostei... eu gostei de tudo óh doutora

I - () que dar umas sugestões... uma sugestão de... ao ao ao governo... em relação a estes EFAs... estes cursos que eles implementaram... desta possibilidade dos adultos poderem validar as suas competências... que sugestões diria

F 5 – eu diria que continuassem... porque... neste mundo há muitas pessoas que necessitam de aprender para se poder... de:::... desolvir... desenvolver mais... no nosso país... há pessoas na aldeia que chegam aqui à vila e coitadas olham para um () no supermercado e até são enganadas

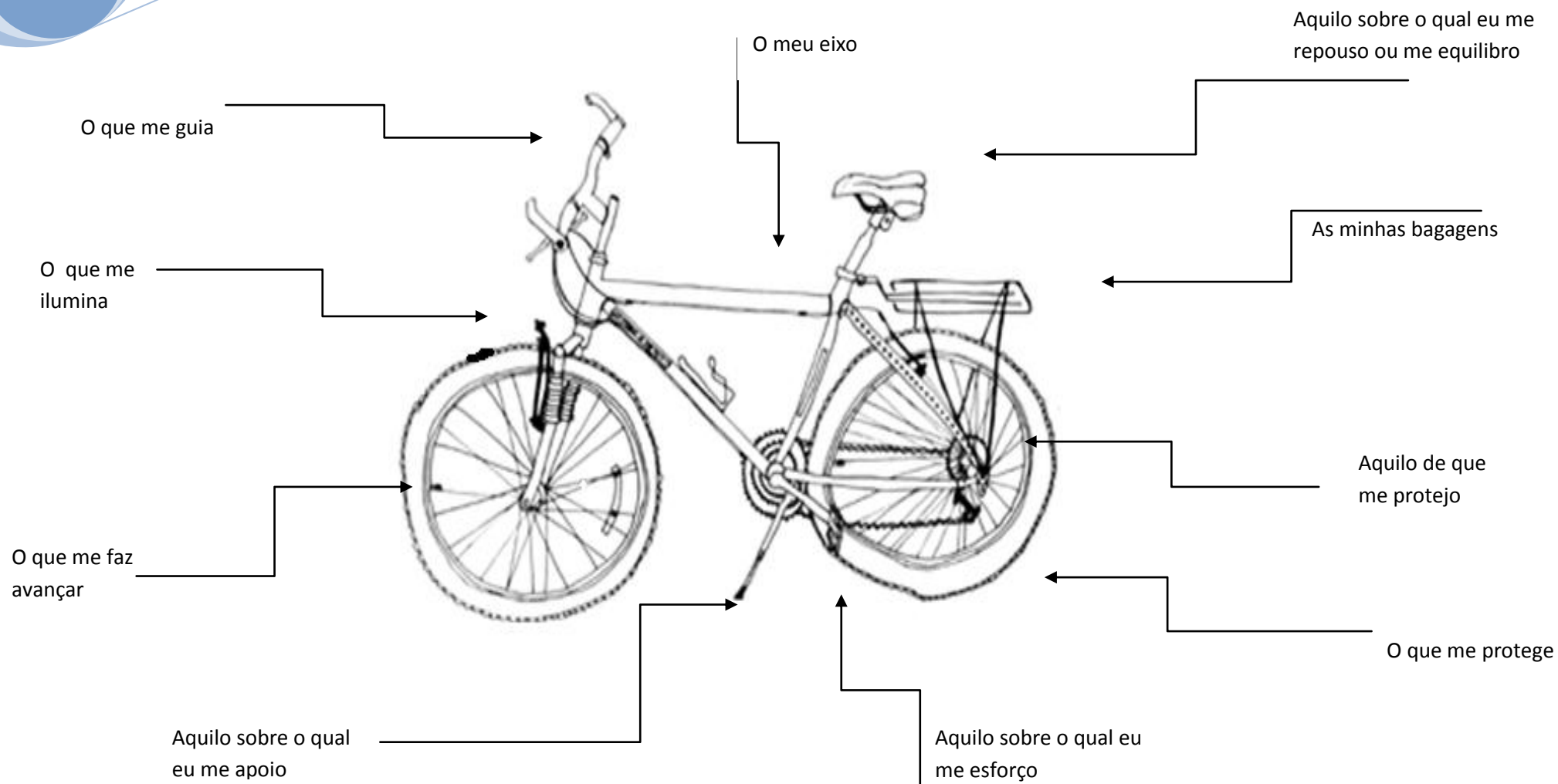
I – porquê?

F 5 – porque::: se for preciso até tava um preço com dois euros... e... o homem que está atrás do balcão aproveita-se e leva dois e meio

I – olhe... se eu fosse... um mágico... se eu fosse uma fada madrinha com uma varinha de condão... e se tivesse de pedir três desejos o que é que pedia... para o futuro

F 5 – o que é que eu pedia para o futuro?... muita paz... um... um governo diferente... que é aquilo que nós não temos... e::: de muita saúde... que era aquilo que eu não tenho... e que eu desejava que toda a gente tivesse... e comida para comer... para dar a to:::da a gente deste mundo... que há muita fome encoberta que não está (desenvolvida).

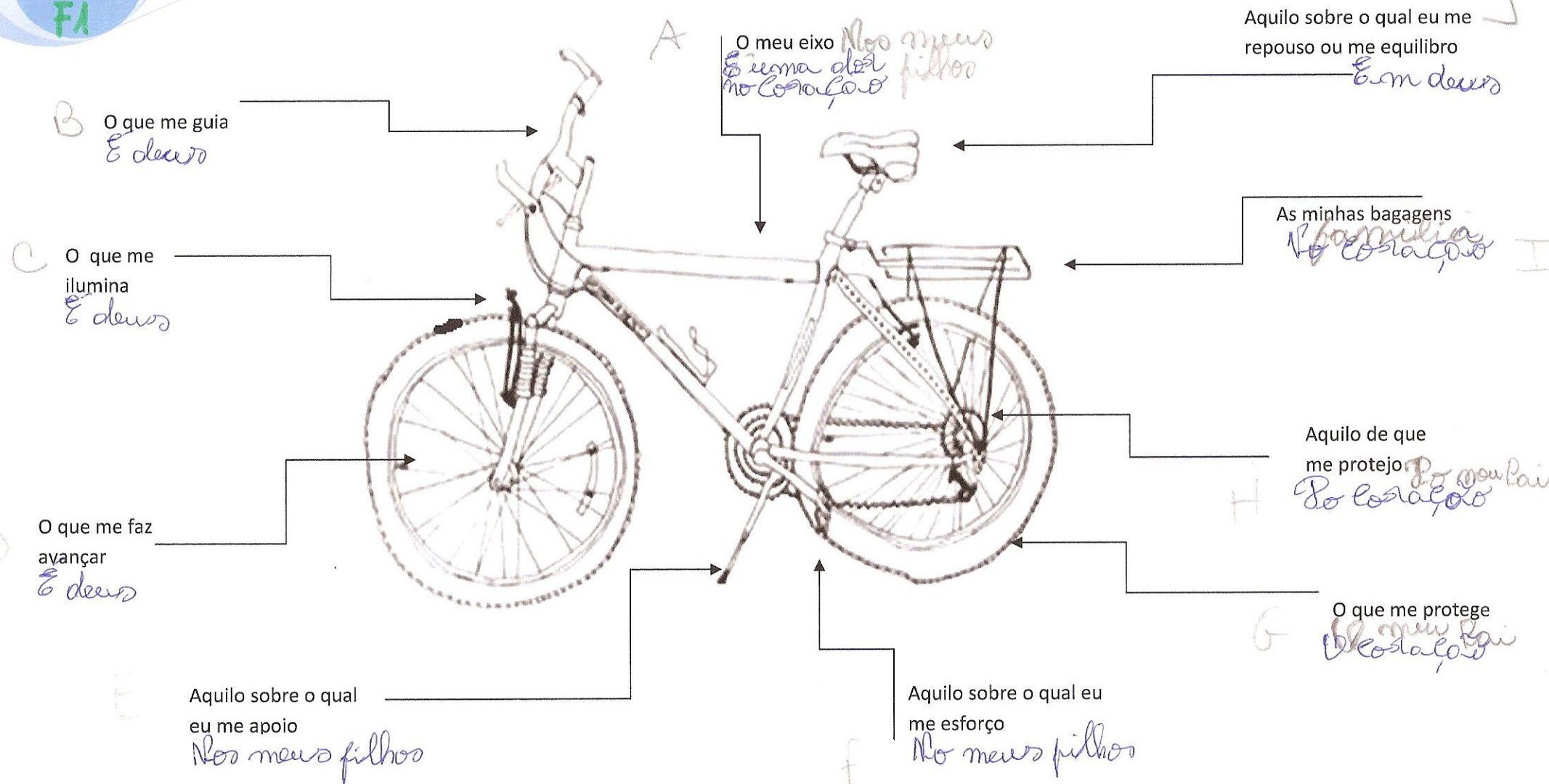
Autorretrato



Obrigada pela sua colaboração.



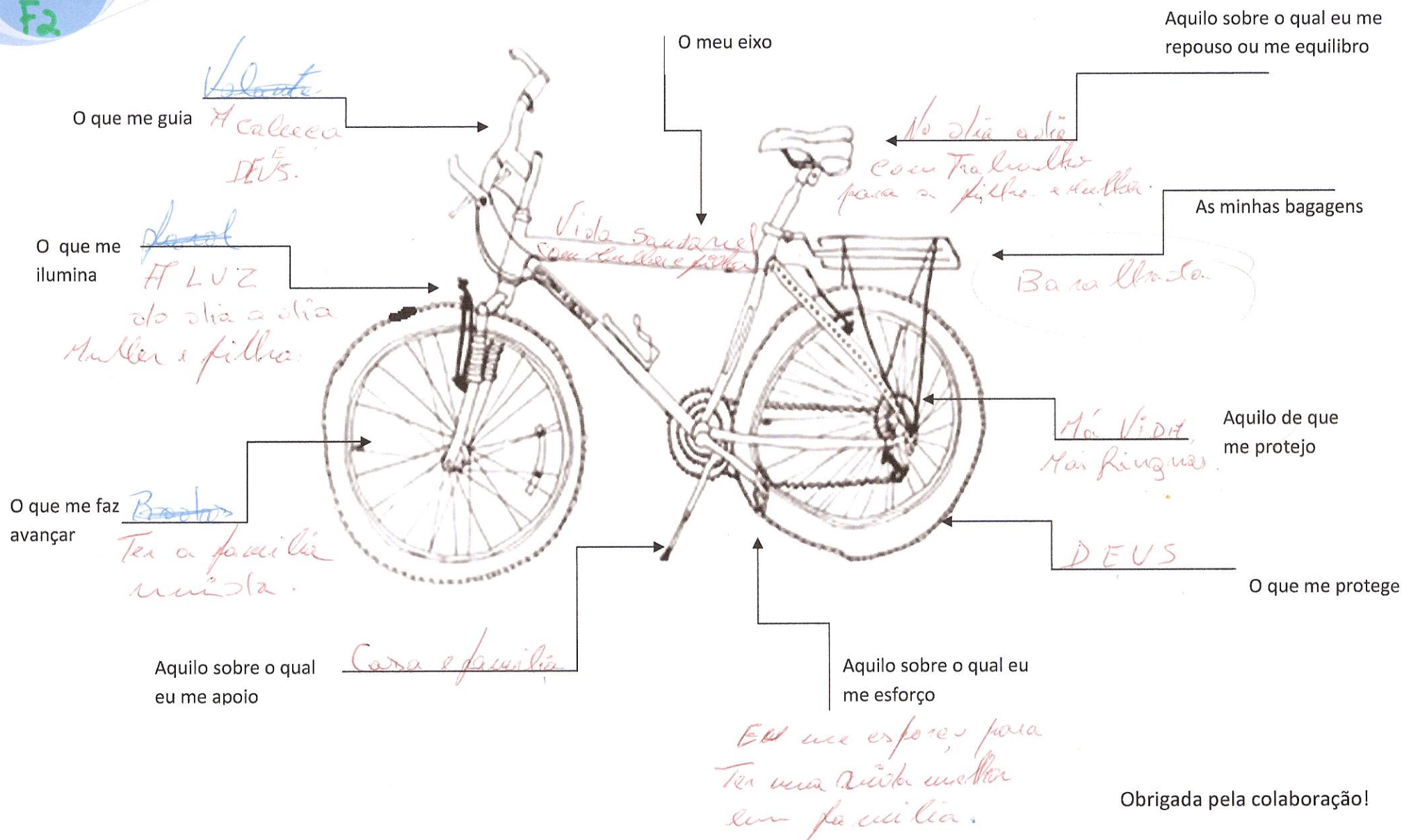
Auto-retrato



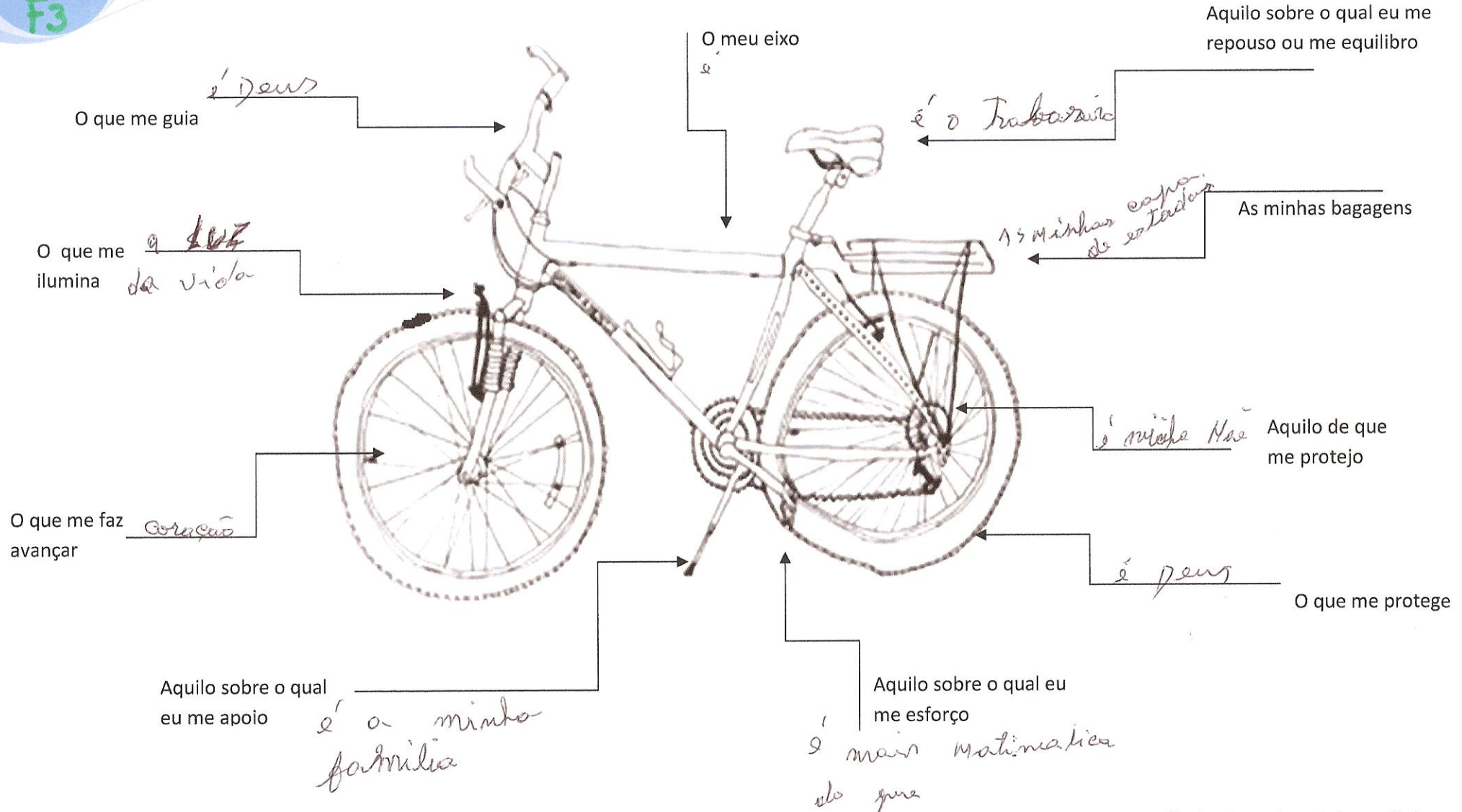
Obrigada pela colaboração!

Auto-retrato

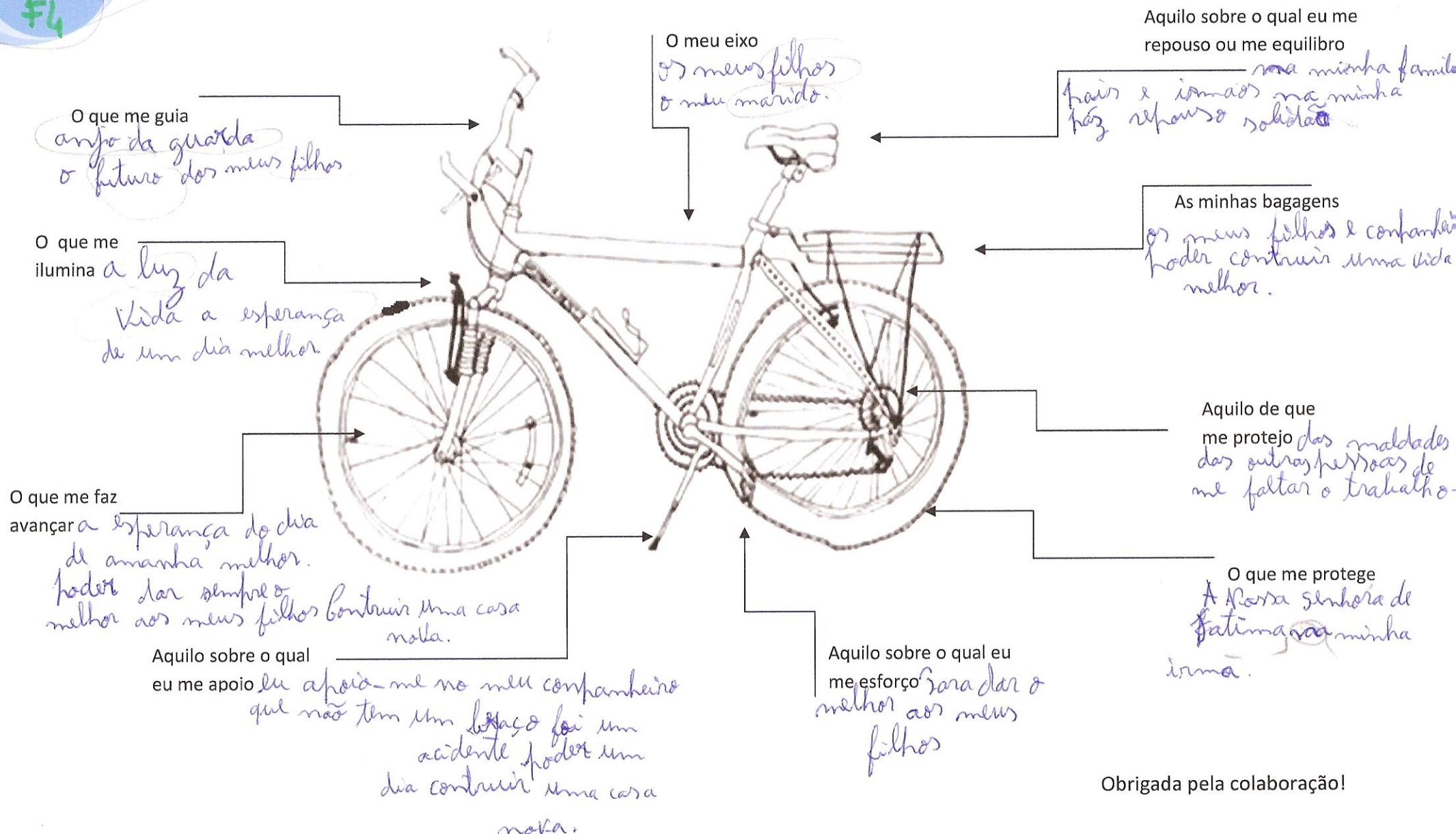
doc 3



Auto-retrato



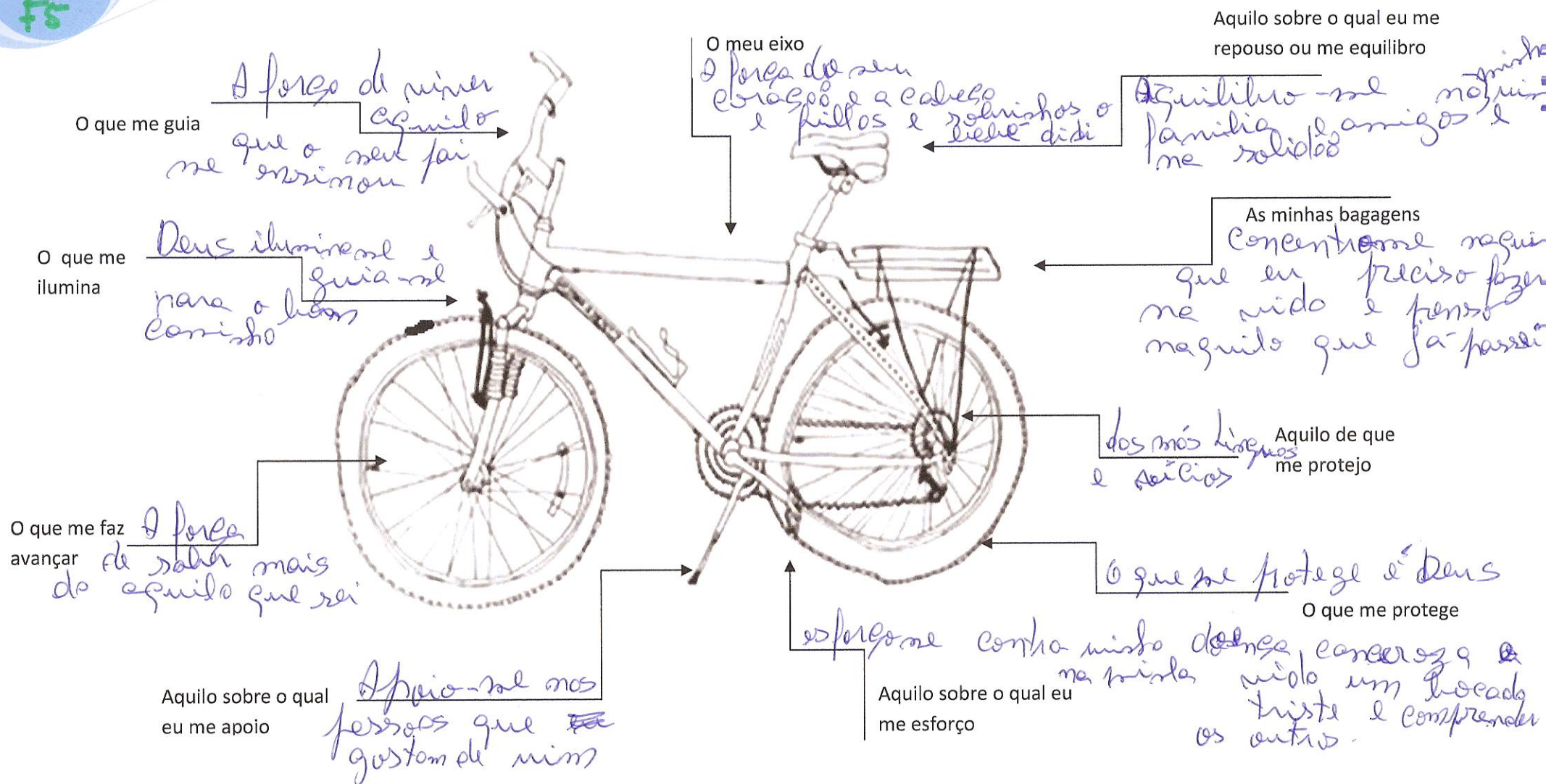
Auto-retrato



Obrigada pela colaboração!

Auto-retrato

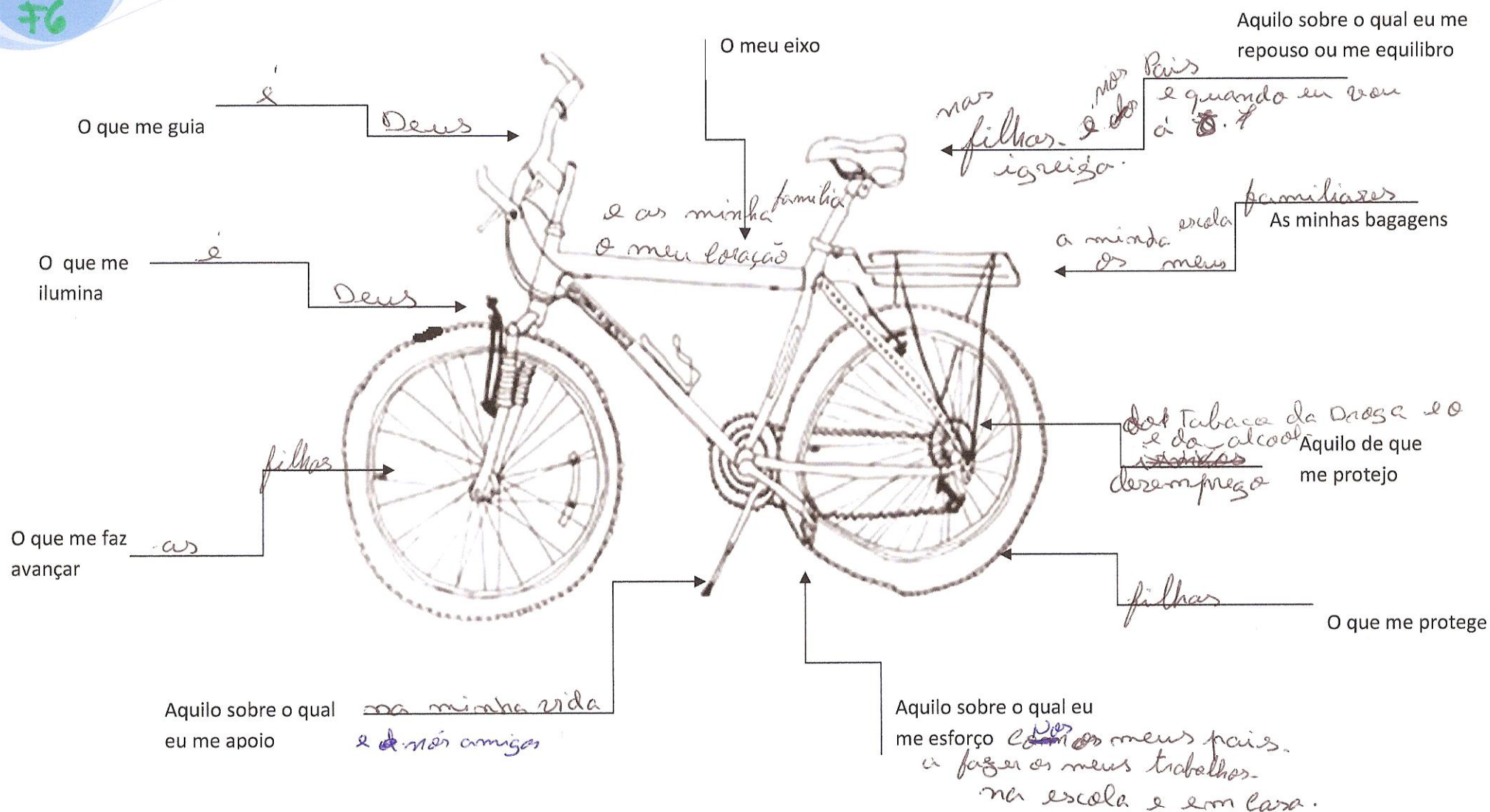
doc 3



Obrigada pela colaboração!

Auto-retrato

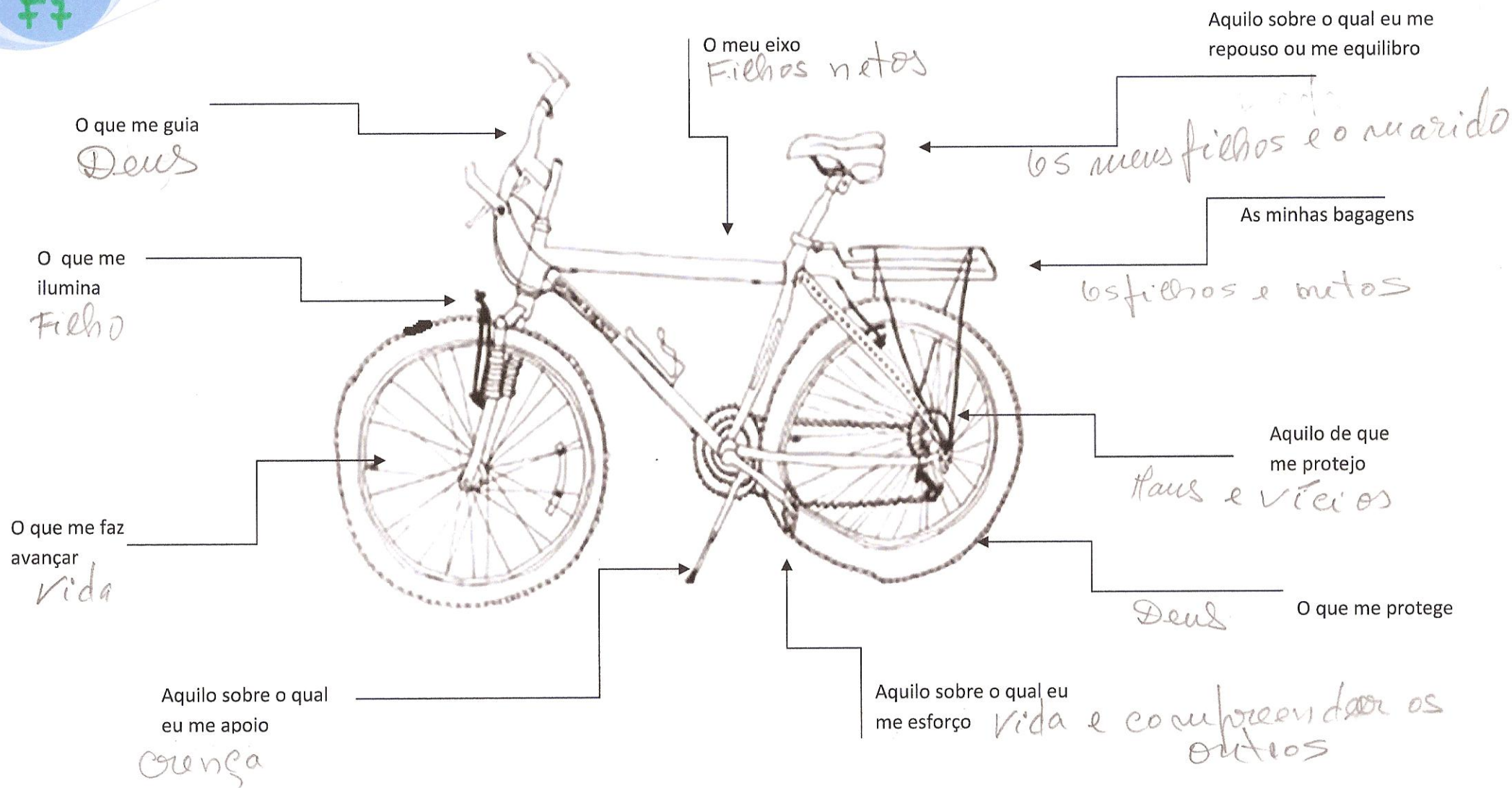
doc 3



Obrigada pela colaboração!

Auto-retrato

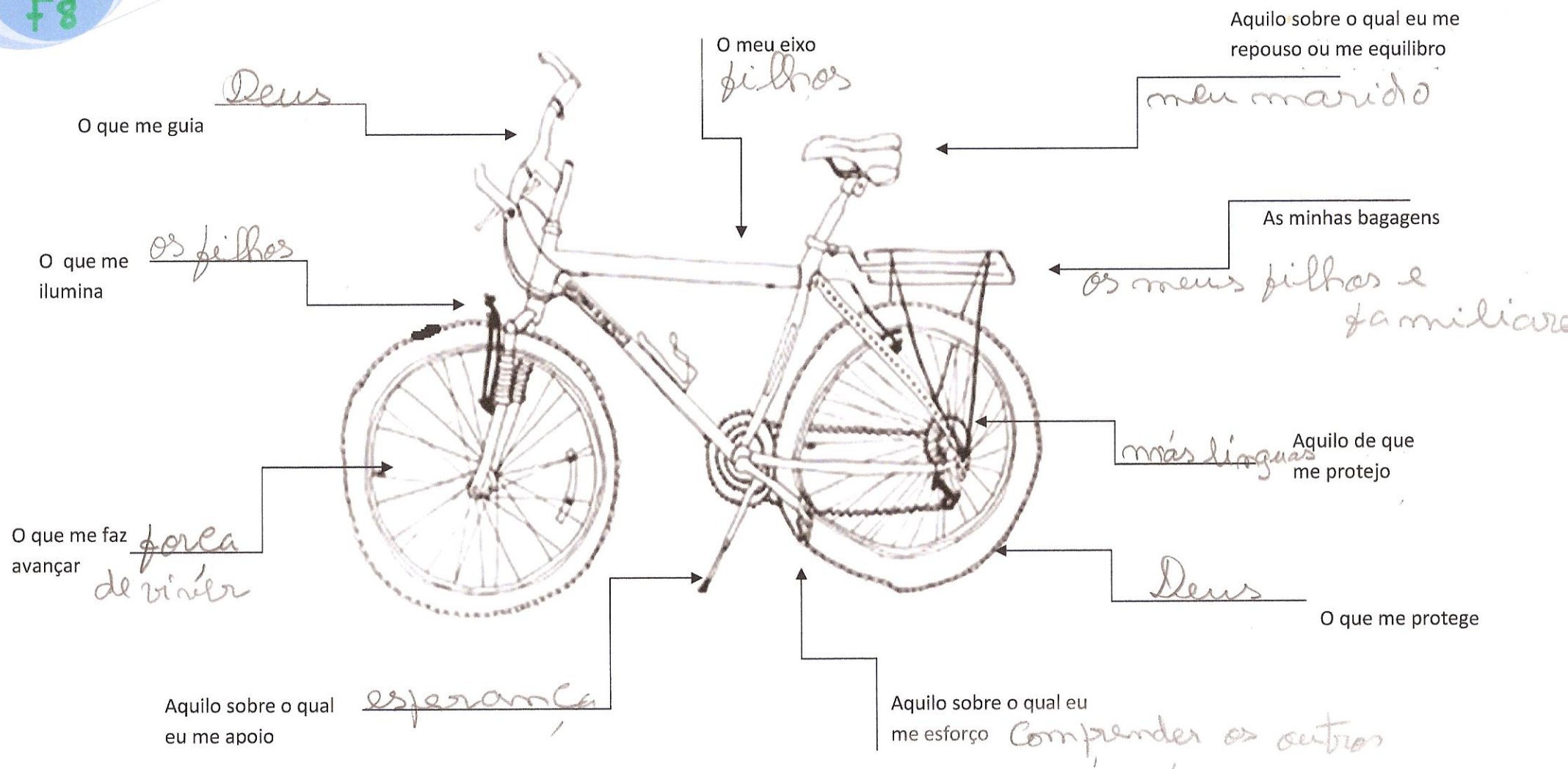
doc 3



Obrigada pela colaboração!

Auto-retrato

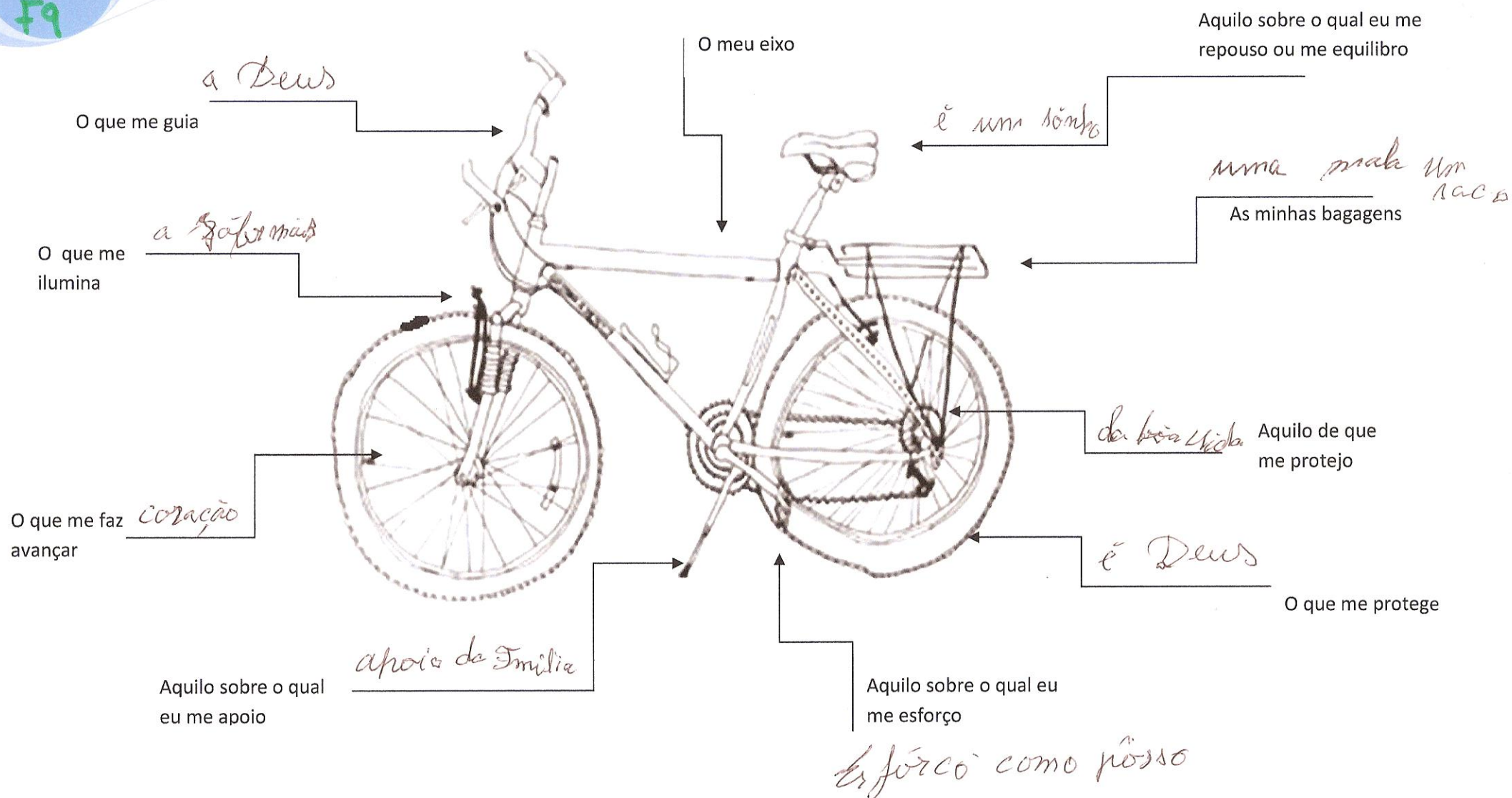
doc 3



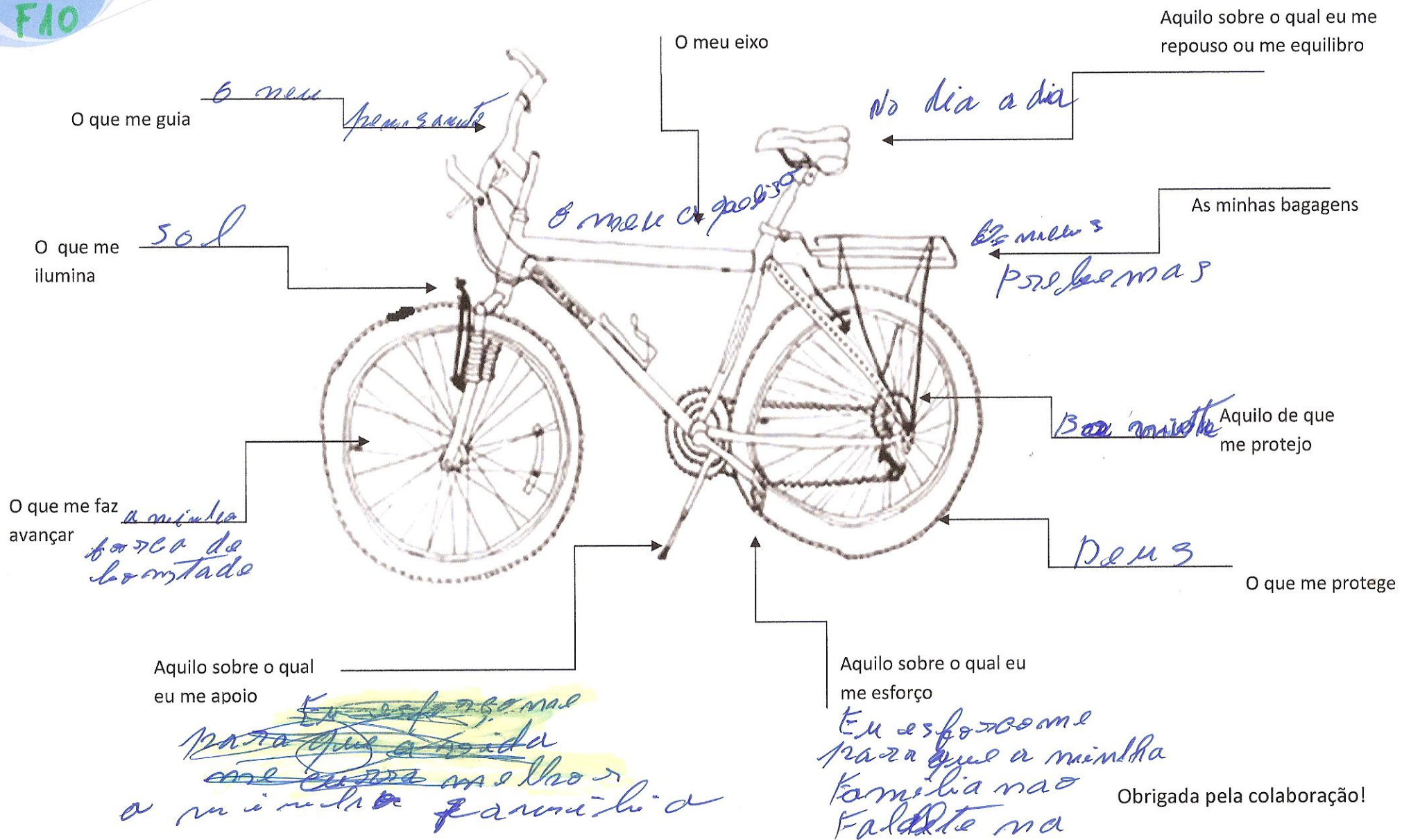
Obrigada pela colaboração!

Auto-retrato

doc 3



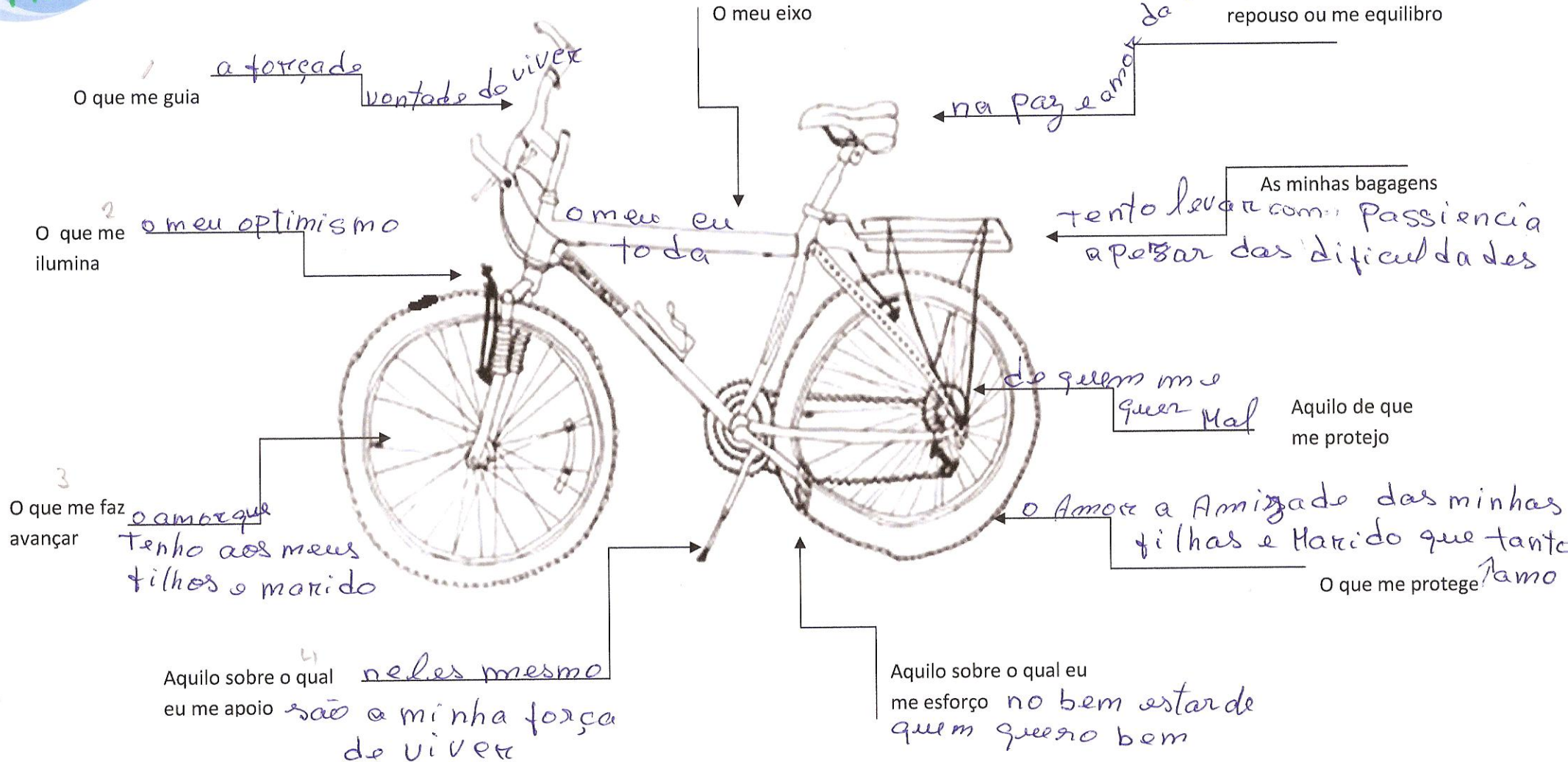
Obrigada pela colaboração!



Obrigada pela colaboração!

Auto-retrato

Doc 3



Obrigada pela colaboração!

Autorretrato (Doc. 3)

	O meu eixo	O que me guia	O que me ilumina	O que me faz avançar	Aquilo sobre o qual eu me apoio	Aquilo sobre o qual eu me esforço	O que me protege	Aquilo de que me protejo	As minhas bagagens	Aquilo sobre o qual eu me repouso ou me equilíbrio
	Q-A	Q-B	Q-C	Q-D	Q-E	Q-F	Q-G	Q-H	Q-I	Q-J
F1	É uma dor no coração. Nos meus filhos.	É Deus.	É Deus.	É Deus.	Nos meus filhos.	Nos meus filhos.	O meu Pai. O coração.	Do coração. Do meu pai	No coração. Família.	Em Deus.
F2	Vida saudável com mulher e filha.	A cabeça e Deus.	A luz do dia a dia- Mulher e filha.	Ter família unida.	Casa e família.	Eu me esforço para ter uma vida melhor em família	Deus	Má vida. Más línguas.	Baralhada.	No dia a dia com trabalho para a filha e mulher.
F3		É Deus.	A luz da vida.	Coração.	A minha família.	É mais.	É Deus.	É a minha mãe.	As minhas capas de estudo.	É o travesseiro.
F4	O meus filhos. O meu marido.	Anjo da guarda. O futuro dos meus filhos.	A luz da vida. A esperança de um dia melhor.	A esperança do dia de amanhã melhor. Poder dar sempre o melhor aos meus filhos. Construir uma casa nova.	Eu apoio-me sobre o meu companheiro, que não tem um braço, foi um acidente. Poder um dia construir uma casa nova.	Para dar o meu melhor aos meus filhos.	A Nossa Senhora de Fátima. Na minha irmã.	Das maldades das outras pessoas. De me faltar o trabalho.	Os meus filhos e companheiro. Poder construir uma vida melhor.	Na minha família, pais e irmãos. Na minha paz, repouso, dolidão.
F5	A força do meu coração e a cabeça e filhos e sobrinhos, o bebé Didi.	A força de viver aquilo que o meu pai me ensinou.	Deus ilumina-me e guia-me para o bom caminho.	A força de saber mais de aquilo que sei.	Apoio-me nas pessoas que gostam de mim.	Esforço-me contra a minha doença cancerosa e na minha	O que me protege é Deus.	Das más línguas e vícios.	Concentro-me naquilo que eu preciso fazer na vida e penso	Equilíbrio-me na minha família e amigos e na solidão.

						vida um bocado triste e compreende r os outros.			naquilo que já passei.	
F6	É a minha família e o meu coração.	É Deus.	É Deus.	As filhas.	Na minha vida e nos amigos.	Nos meus pais. A fazer os meus trabalhos na escola e em casa.	Filhas.	Do tabaco, da droga e do álcool. Desemprego .	A minha escola, os meus familiares.	Nas filhas, nos pais e quando eu vou à igreja.
F7	Filhos e netos.	Deus.	Filho.	Vida.	Crença.	Vida e compreende r os outros.	Deus.	Maus vícios.	Filhos e netos.	Os meus filhos e marido.
F8	Filhos.	Deus.	Os filhos.	Força de viver.	Esperança.	Compreende r os outros.	Deus.	Más línguas.	Os meus filhos e familiares.	Meu marido.
F9		A Deus.	A saber mais.	Coração.	Apoio da família.	Esforço como posso.	É Deus.	Da boa Vida.	Uma mala, um saco.	É um sonho.
F10	O meu coração.	O meus pensamentos.	Sol.	A minha força de vontade.	A minha família.	Eu esforço-me para que a minha família não falte nada.	Deus.	Boa vida.	Os meus problemas.	No dia a dia.
F11	O meu eu toda.	A força de vontade de viver.	O meu otimismo.	O amor que tenho aos meus filhos e marido.	Neles mesmo, são a minha força de viver.	No bem estar de quem quero bem.	O amor a amizade das minhas filhas e marido que tanto amo.	De quem me quer mal.	Tento levar com paciência apesar das dificuldades .	Na paz e amor da família.

É uma dor no coração. Nos meus filhos. É Deus. É Deus. É Deus. Nos meus filhos. Nos meus filhos. O meu Pai. O coração. Do coração. Do meu pai No coração. Família. Em Deus. Vida saudável com mulher e filha. A cabeça e Deus. A luz do dia a dia- Mulher e filha. Ter família unida. Casa e família. Eu me esforço para ter uma vida melhor em família Deus Má vida. Más línguas. Baralhada. No dia a dia com trabalho para a filha e mulher. É Deus. A luz da vida. Coração. A minha família. É mais. É Deus. É a minha mãe. As minhas capas de estudo. É o travesseiro. O meus filhos. O meu marido. Anjo da guarda. O futuro dos meus filhos. A luz da vida. A esperança de um dia melhor. A esperança do dia de amanhã melhor. Poder dar sempre o melhor aos meus filhos. Construir uma casa nova. Eu apoio-me sobre o meu companheiro, que não tem um braço, foi um acidente. Poder um dia construir uma casa nova. Para dar o meu melhor aos meus filhos. A Nossa Senhora de Fátima. Na minha irmã. Das maldades das outras pessoas. De me faltar o trabalho. Os meus filhos e companheiro. Poder construir uma vida melhor. Na minha família, pais e irmãos. Na minha paz, repouso, solidão. A força do meu coração e a cabeça e filhos e sobrinhos, o bebé Didi. A força de viver aquilo que o meu pai me ensinou. Deus ilumina-me e guia-me para o bom caminho. A força de saber mais de aquilo que sei. Apoio-me nas pessoas que gostam de mim. Esforço-me contra a minha doença cancerosa e na minha vida um bocado triste e compreender os outros. O que me protege é Deus. Das más línguas e vícios. Concentro-me naquilo que eu preciso fazer na vida e penso naquilo que já passei. Equilibro-me na minha família e amigos e na solidão. É a minha família e o meu coração. É Deus. É Deus. As filhas. Na minha vida e nos amigos. Nos meus pais. A fazer os meus trabalhos na escola e em casa. Filhas. Do tabaco, da droga e do álcool. Desemprego. A minha escola, os meus familiares. Nas filhas, nos pais e quando eu vou à igreja. Filhos e netos. Deus. Filho. Vida. Crença. Vida e compreender os outros. Deus. Maus vícios. Filhos e netos. Os meus filhos e marido. Filhos. Deus. Os filhos. Força de viver. Esperança. Compreender os outros. Deus. Más línguas. Os meus filhos e familiares. Meu marido. A Deus. A saber mais. Coração. Apoio da família. Esforço como posso. É Deus. Da boa Vida. Uma mala, um saco. É um sonho. O meu coração. O meus pensamento. Sol. A minha força de vontade. A minha família. Eu esforço-me para que a minha família não falte nada. Deus. Boa vida. Os meus problemas. No dia a dia. O meu eu toda. A força de vontade de viver. O meu otimismo. O amor que tenho aos meus filhos e marido. Neles mesmo, são a minha força de viver. No bem estar de quem quero bem. O amor a amizade das minhas filhas e marido que tanto amo. De quem me quer mal. Tento levar com paciência apesar das dificuldades. Na paz e amor da família.

É uma dor no coração. Nos meus filhos. É Deus. É Deus. É Deus. Nos meus filhos. Nos meus filhos. O meu Pai. O coração. Do coração. Do meu pai No coração. Família. Em Deus. Vida saudável com mulher e filha. A cabeça e Deus. A luz do dia a dia- Mulher e filha. Ter família unida. Casa e família. Eu me esforço para ter uma vida melhor em família Deus Má vida. Más línguas. Baralhada. No dia a dia com trabalho para a filha e mulher. É Deus. A luz da vida. Coração. A minha família. É mais. E Deus. É a minha mãe. As minhas capas de estudo. É o travesseiro. O meus filhos. O meu marido. Anjo da guarda. O futuro dos meus filhos. A luz da vida. A esperança de um dia melhor. A esperança do dia de amanhã melhor. Poder dar sempre o melhor aos meus filhos. Construir uma casa nova. Eu apoio-me sobre o meu companheiro, que não tem um braço, foi um acidente. Poder um dia construir uma casa nova. Para dar o meu melhor aos meus filhos. A Nossa Senhora de Fátima. Na minha irmã. Das maldades das outras pessoas. De me faltar o trabalho. Os meus filhos e companheiro. Poder construir uma vida melhor. Na minha família, pais e irmãos. Na minha paz, repouso, solidão. A força do meu coração e a cabeça e filhos e sobrinhos, o bebé Didi. A força de viver aquilo que o meu pai me ensinou. Deus ilumina-me e guia-me para o bom caminho. A força de saber mais de aquilo que sei. Apoio-me nas pessoas que gostam de mim. Esforço-me contra a minha doença cancerosa e na minha vida um bocado triste e compreender os outros. O que me protege é Deus. Das más línguas e vícios. Concentro-me naquilo que eu preciso fazer na vida e penso naquilo que já passei. Equilibro-me na minha família e amigos e na solidão. É a minha família e o meu coração. É Deus. É Deus. As filhas. Na minha vida e nos amigos. Nos meus pais. A fazer os meus trabalhos na escola e em casa. Filhas. Do tabaco, da droga e do álcool. Desemprego. A minha escola, os meus familiares. Nas filhas, nos pais e quando eu vou à igreja. Filhos e netos. Deus. Filho. Vida. Crença. Vida e compreender os outros. Deus. Maus vícios. Filhos e netos. Os meus filhos e marido. Filhos. Deus. Os filhos. Força de viver. Esperança. Compreender os outros. Deus. Más línguas. Os meus filhos e familiares. Meu marido. A Deus. A saber mais. Coração. Apoio da família. Esforço como posso. É Deus. Da boa Vida. Uma mala, um saco. É um sonho. O meu coração. O meus pensamento. Sol. A minha força de vontade. A minha família. Eu esforço-me para que a minha família não falte nada. Deus. Boa vida. Os meus problemas. No dia a dia. O meu eu toda. A força de vontade de viver. O meu otimismo. O amor que tenho aos meus filhos e marido. Neles mesmo, são a minha força de viver. No bem estar de quem quero bem. O amor a amizade das minhas filhas e marido que tanto amo. De quem me quer mal. Tento levar com paciência apesar das dificuldades. Na paz e amor da família.

Nomes: dor, coração, filhos, Deus, pai, família, vida, mulher, filha, cabeça, luz, dia, casa, línguas, trabalho, mãe, capas de estudo, Travesseiro, marido, anjo da guarda, futuro, esperança, companheiro, acidente, Nossa S^{ra} Fátima, irmã, maldades, pessoas, trabalho, irmãos, paz, repouso, solidão, força, sobrinhos, bebé, caminho, doença, vícios, amigos, tabaco, droga, álcool, desemprego, escola, igreja, netos, crença, mala, saco, sonho, pensamento, Sol, vontade, problemas, otimismo, amor, amizade, mal, paciência, dificuldades

VISUAL**Estes indivíduos:**

- Precisam de visualizar para compreender;
- Têm melhores resultados lendo e escrevendo;
- Pensam rápido;
- Utilizam a memorização das relações espaciais entre os elementos visuais;

O formador deve:

- Registrar as orientações/tarefas no quadro com cores diferentes;
- Colocar os formandos num lugar organizado, longe da janela e do movimento;
- Utilizar cores diferentes para salientar os conteúdos/palavras/ importantes;
- Recorrer a imagens/caricaturas/ esquemas/símbolos/ilustrações...

AUDITIVO**Estes indivíduos:**

- Compreendem melhor ouvindo;

O formador deve:

- Utilizar suportes áudio: canções, notícias/publicidade na rádio, pequenas orientações/informações de espaços públicos;
- Gravar os formandos para se auto-avaliarem e melhorarem a sua oralidade;
- Colocar os formandos em trabalho de grupo ou pares;
- Dar as indicações/orientações/tarefas em voz alta;
- Fazer repetir as instruções;
- Solicitar aos formandos a descrição das etapas das actividades em curso;

CINESTÉSICO**Estes indivíduos:**

- Gostam de estabelecer um contacto próximo com objectos;
- São hábeis nas actividades de manuseamento de materiais;
- Aplicam as aprendizagens a situações reais;

- Têm dificuldade em manter-se sentados por muito tempo;

O formador deve:

- Sugerir actividades que mobilizem os cinco sentidos;
- Produzir actividades lúdicas que impliquem movimento;
- Realizar actividades que implique montagem/associação com objectos/etiquetas;
- Recorrer a mnemónicas;
- Executar projectos reais e contextualizados socialmente;
- Diversificar o mais possível as actividades;
- Intercalar as actividades mais escolares com actividades mais lúdicas;

EXPRESSIVO-ORAL

Estes indivíduos:

- São muito faladores.

O formador deve:

- Permitir a leitura/repetição em voz alta de textos em estudo;
- Sugerir a explicação/interpretação de imagens/desenhos/esquemas/...;
- Atribuir o papel de porta-voz, num trabalho de grupo;

EXPRESSIVO-ESCRITO

Estes indivíduos:

- Expressam-se melhor por escrito;

O formador deve:

- Atribuir o papel de secretário, num trabalho de grupo;

Formandos	Estilos de aprendizagem													
	Visual		Aprend. individual		Aprender grupo		Cinestésico		Auditivo		Expressivo Oral		Expressivo Escrito	
F1	32		32		28		30		28		30		22	
F2	36		30		30		30		28		26		26	
F3	36		38		40		38		40		24		32	
F4	38		28		32		24		26		32		26	
F5	30		36		42		32		28		34		34	
F6	38		36		40		30		30		32		26	
F7	34		36		30		30		24		34		24	
F8	32		40		26		26		24		38		32	
F9	22		26		34		30		20		34		32	
F10	28		34		36		34		38		28		26	
Percentagem	50%	50%	60%	40%	50%	50%	20%	80%	20%	80%	40%	60%	10%	90%

33 – 40 = estilo superior

20 – 32 = estilo inferior

5 – 19 = erro

Os formandos privilegiam a aprendizagem individual e em grupo e revelam mais facilidade quando são utilizadas cores e imagens.

Formandos B2 de Castro Daire

Estilo de aprendizagem		
Formandos	estilo	eixo
F1	superior: --- inferior: todos	Intuitivo/reflexivo
F2	superior: visual inferior: auditivo, cinestésica, apr. em grupo/individual.	Intuitivo/pragmático
F3	superior: visual, auditivo, cinestésica, apr. em grupo/individual, expr. oral/escrito. inferior: expressivo oral e escrita	Intuitivo/pragmático
F4	superior: --- inferior: todos	Intuitivo/pragmático
F5	superior: apr. Individual/grupo, expr. oral/escrita inferior: visual, cinestésica, auditivo	Metódico/reflexivo
F6	superior: visual, apr. Individual/grupo inferior: cinestésica, auditivo, expr. oral/escrita.	-----
F7	superior: visual, apr. Individual, expr. oral. inferior: apr. grupo, cinestésica, auditivo, expr. escrita.	Intuitivo/pragmático
F8	superior: apr. individual inferior: visual, apr. grupo, cinestésica, auditivo, expr. escrita	Intuitivo/pragmático
F9	superior: apr. grupo, expr. oral inferior: visual, apr. individual, cinestésica, auditivo, expr. oral	Intuitivo/pragmático
F10	superior: auditivo, cinestésica, apr. individual/grupo inferior: visual, expr. oral/escrita	Intuitivo/pragmático

<p>O INTUITIVO REFLEXIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perante um problema, equaciona várias possibilidades; - A reacção inicial é mais de observação do que de acção; <p>Pontos fortes: Imaginar Compreender os outros</p> <p>Pontos fracos: Hesitar Protelar</p> <p>Actividades de interesse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de questionários com guia de observação - Comparação - Recolha de dados e tratamento 	<p>METÓDICO REFLEXIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sintetiza as informações de forma lógica e concisa; - Debruça-se mais na análises das ideias e dos problemas do que sobre as pessoas; - Gosta de rigor e pertinência das teorias/pensamentos; <p>Pontos fortes: Planificar Criar Definir</p> <p>Pontos fracos: Criar expectativas demasiado altas Desconhecer a prática das teorias que defende</p> <p>Actividades de interesse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de fichas-definição - Ir do geral para o particular - Analisar vídeo e responder a um questionário
<p>INTUITIVO PRAGMÁTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gosta de aprender fazendo; - Tem prazer em construir projectos; - Aprecia desafios; - Envolve-se com agrado em novas experiências; - Ausculta os outros antes de fazer as suas próprias averiguações; <p>Pontos fortes: Realizar de projectos; Gerir Correr riscos</p> <p>Pontos fracos: Agir por agir Dispersar-se</p> <p>Actividades de interesse: Partir das vivências Trabalhar no terreno/simular</p>	<p>METÓDICO PRAGMÁTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gosta de por em prática as ideias e as teorias; - É capaz de resolver problemas e tomar decisões sem vacilar; - Prefere ocupar-se de ciências aplicadas do que de questões puramente sociais ou relacionais; <p>Pontos fortes: Definir e resolver problemas Tomar decisões Reflectir por dedução</p> <p>Pontos fracos: Tomar decisões precipitadas Investir em falsos problemas</p> <p>Actividades de interesse: Realizar dossiers, exposições, organização de eventos</p>

Mapa de faltas (X)

	sessões	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
março	1ª						X					X
	2ª			X			X					X
	3ª			X			X					X
	4ª			X			X					X
maio	1ª e 2ª		X	X			X		X			
	3ª e 4ª		X	X		X						

autoavaliação

autoavaliação	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
1ª	√			√			√	√	√	√	
2ª	√	√		√	√		√	√	√	√	
3ª	√			√	√		√	√	√	√	√

1ª autoavaliação									
competências	compreender			falar			escrever		
Sou capaz de...	😊	😊	😐	😞	😐	😞	😊	😐	😞
F1	4			8	2		1		
F4	3	1		7	3			1	
F7	4			8	2			1	
F8	4			8	2			1	
F9	4			10			1		
F10	4			10			1		

2ª autoavaliação									
competências	compreender			falar			escrever		
Sou capaz de...	😊	😊	😐	😞	😐	😞	😊	😐	😞
F1	2	4			2		2	1	
F4	3	2	1		2		1	2	
F7	4	2		2			3		
F8	4	2		2			3		
F9	2	3			2		1	2	
F10	3	3		1	1				

3ª autoavaliação									
competências	compreender			falar			Escrever		
Sou capaz de...	😊	😊	😐	😞	😐	😞	😊	😐	😞
F1	5	1		1			4		
F4	4	2		1			4		
F7	6			1			4		
F8	6			1			4		
F9	6			1			4		
F10	5	1		1			4		

O objetivo deste questionário é fazê-lo(a) refletir sobre o seu contacto com as línguas e elaborar a sua própria biografia.

O meio onde vivo:

1- Contacto com uma ou mais línguas?

2- Que línguas conheço?

3- São faladas no meu país/na minha família? Em que situação(ções)?

4- Que importância têm essas línguas para mim?

5- Essas línguas têm a mesma importância para todas as gerações? Para todas as pessoas?

6- Na minha língua materna, sou igualmente competente na fala como na escrita, na compreensão oral, na compreensão escrita como na leitura?

O meu encontro com as línguas

1- Qual é a minha língua materna? paterna?

2- Onde (em que situação) e com que idade contactei pela primeira vez com uma língua que não compreendia?

3- Quais foram as sensações/estranhezas/confusões que senti no primeiro contacto?

4- Esse primeiro contacto, foi oral ou escrito?

5- Voltei a contactar com essa língua? Em que situação(ções)?

6- Contactei com outras? Em que situação(ções)?

7- Tenho um conhecimento homogéneo nas línguas que conheço? Sei explicar porquê?

A minha aprendizagem

1- Como efetuei a escolhas das línguas que aprendi, ao longo da vida?

2- Nas línguas que aprendi, o que aprendi a fazer/dizer?

3- Tenho maior ou menor simpatia por diferentes línguas? Por que razão?

4- Houve alguém que contribuiu para a minha escolha/aprendizagem de uma língua em vez de outra? Quem? Porquê?

Língua e identidade

1- Hoje, as línguas que conheço têm alguma função útil? identitária? afectiva? etc.

2- Essas línguas tiveram sempre a mesma função?

3- Aprender línguas é antes de tudo criar uma abertura ao Outro?

Obrigada pela colaboração!

O objectivo deste questionário é fazê-lo(a) reflectir sobre o seu contacto com as línguas e elaborar a sua própria biografia.

O meio onde vivo:

1- Contacto com uma ou mais línguas?

Eu ~~nao~~ contacto com uma língua Portuguesa.

2- Que línguas conheço?

Eu conheço o Francês.

3- São faladas no meu país/na minha família? Em que situação(ções)?

Não são fala-das na minha família.

4- Que importância têm essas línguas para mim?

Nem importância porque pode saber mais.

5- Essas línguas têm a mesma importância para todas as gerações? Para todas as pessoas?

Sim têm importância.

6- Na minha língua materna, sou igualmente competente na fala como na escrita, na compreensão oral, na compreensão escrita como na leitura?

A minha língua materna é Portugues e portuguesa.

O meu encontro com as línguas

1- Qual é a minha língua materna? paterna?

A minha língua materna e paterna
é Portuguesa.

2- Onde (em que situação) e com que idade contactei pela primeira vez com uma língua que não compreendia?

Foi com 20 anos.

3- Quais foram as sensações/estranhezas/confusões que senti no primeiro contacto?

4- Esse primeiro contacto, foi oral ou escrito?

Eu não contactei.

5- Voltei a contactar com essa língua? Em que situação(ções)?

Não voltei a contactar.

6- Contactei com outras? Em que situação(ções)?

Não contactei.

7- Tenho um conhecimento homogéneo nas línguas que conheço? Sei explicar porquê?

Não conheço.

A minha aprendizagem

1- Como efectuei a escolhas das línguas que aprendi, ao longo da vida?

Eu aprendi o Francês.

2- Nas línguas que aprendi, o que aprendi a fazer/dizer?

Eu língua que aprendi foi o Francês.

3- Tenho maior ou menor simpatia por diferentes línguas? Por que razão?

Sim tenho simpatia porque aprendo mais.

4- Houve alguém que contribuiu para a minha escolha/aprendizagem de uma língua em vez de outra? Quem? Porquê?

Sim porque aprendi muito

Língua e identidade

1- Hoje, as línguas que conheço têm alguma função útil? identitária? afectiva? etc.

Sim porque

2- Essas línguas tiveram sempre a mesma função?

Sim.

3- Aprender línguas é antes de tudo criar uma abertura ao Outro?

Aprender porque a Professora ensina.

Obrigada pela colaboração!

O objectivo deste questionário é fazê-lo(a) reflectir sobre o seu contacto com as línguas e elaborar a sua própria biografia.

O meio onde vivo:

1- Contacto com uma ou mais línguas?

Português

2- Que línguas conheço?

Português, Francês Inglês
Espanhol

3- São faladas no meu país/na minha família? Em que situação(ções)?

No meu País souo falar o
Carioca Português

4- Que importância têm essas línguas para mim?

Importância é estudar e
usar as línguas

5- Essas línguas têm a mesma importância para todas as gerações? Para todas as pessoas?

Sim

6- Na minha língua materna, sou igualmente competente na fala como na escrita, na compreensão oral, na compreensão escrita como na leitura?

Sim

O meu encontro com as línguas

1- Qual é a minha língua materna? paterna?

Português

2- Onde (em que situação) e com que idade contactei pela primeira vez com uma língua que não compreendia?

Na Escola Francês

3- Quais foram as sensações/estranhezas/confusões que senti no primeiro contacto?

Expressão é mal não sei
expressar bem nem mal.

4- Esse primeiro contacto, foi oral ou escrito?

Foi em escrito na aula

5- Voltei a contactar com essa língua? Em que situação(ções)?

Na aula

6- Contactei com outras? Em que situação(ções)?

Falei pouco mal na aula
com outras mães.

7- Tenho um conhecimento homogéneo nas línguas que conheço? Sei explicar porquê?

Sai Português

A minha aprendizagem

1- Como efectuei a escolhas das línguas que aprendi, ao longo da vida?

~~Exerçer~~ Exerçer o Português na escola.

2- Nas línguas que aprendi, o que aprendi a fazer/dizer?

Em Francês exerçer o meu nome. E dizer o nome dos

3- Tenho maior ou menor simpatia por diferentes línguas? Por que razão?

Sim - patia com o francês.
Sou obrigado a estudar.

4- Houve alguém que contribuiu para a minha escolha/aprendizagem de uma língua em vez de outra? Quem? Porquê?

Foi a Professora na escola.
Para aprender e dizer melhor.

Língua e identidade

1- Hoje, as línguas que conheço têm alguma função útil? identitária? afectiva? etc.

Todas têm função útil.
Para mim o Português.

2- Essas línguas tiveram sempre a mesma função?

Sim.

3- Aprender línguas é antes de tudo criar uma abertura ao Outro?

Sim.

Obrigada pela colaboração!

O objectivo deste questionário é fazê-lo(a) reflectir sobre o seu contacto com as línguas e elaborar a sua própria biografia.

O meio onde vivo:

1- Contacto com uma ou mais línguas?

Português

2- Que línguas conheço?

Francês, Português, Espanhol, Italiano
~~Irês~~

3- São faladas no meu país/na minha família? Em que situação(ções)?

Eu falo com a minha família em
Português

4- Que importância têm essas línguas para mim?

Esta língua para mim é muito
boa. ~~é a~~ ~~de~~ ~~minha~~

5- Essas línguas têm a mesma importância para todas as gerações? Para todas as pessoas?

Esta língua tem importância com
as pessoas que vivem e se de mim

6- Na minha língua materna, sou igualmente competente na fala como na escrita, na compreensão oral, na compreensão escrita como na leitura?

Na minha língua materna falo
como na escrita como na leitura

O meu encontro com as línguas

1- Qual é a minha língua materna? paterna?

Minha Língua materna é Portuguesa

2- Onde (em que situação) e com que idade contactei pela primeira vez com uma língua que não compreendia?

Eu agora estou a aprender o Francês

3- Quais foram as sensações/estranhezas/confusões que senti no primeiro contacto?

A Primeira vez foi muito bom

4- Esse primeiro contacto, foi oral ou escrito?

Esta primeira vez que foi escrito

5- Voltei a contactar com essa língua? Em que situação(ções)?

Não voltei a contactar com esta língua

6- Contactei com outras? Em que situação(ções)?

Eu não contactei com outras só em português

7- Tenho um conhecimento homogéneo nas línguas que conheço? Sei explicar porquê?

Eu não tenho conhecimento nas línguas e não sei explicar

A minha aprendizagem

1- Como efectuei a escolhas das línguas que aprendi, ao longo da vida?

Eu foi a primeira vez que aprendi o Francês

2- Nas línguas que aprendi, o que aprendi a fazer/dizer?

NA língua a aprender e fazer

3- Tenho maior ou menor simpatia por diferentes línguas? Por que razão?

Eu tenho simpatia com diferentes línguas

4- Houve alguém que contribuiu para a minha escolha/aprendizagem de uma língua em vez de outra? Quem? Porquê?

Foi NA escola que escolheu para aprender o Francês

Língua e identidade

1- Hoje, as línguas que conheço têm alguma função útil? identitária? afectiva? etc.

A língua que conheço têm alguma função foi Francês

2- Essas línguas tiveram sempre a mesma função?

Sim

3- Aprender línguas é antes de tudo criar uma abertura ao Outro?

Sim

Obrigada pela colaboração!

O objectivo deste questionário é fazê-lo(a) reflectir sobre o seu contacto com as línguas e elaborar a sua própria biografia.

O meio onde vivo:

1- Contacto com uma ou mais línguas?

contacto com uns amigos espanhóis
franceses

2- Que línguas conheço?

francês e inglês espanhol

3- São faladas no meu país/na minha família? Em que situação(ções)?

A minha filha fala essa língua
francês e inglês na Áustria

4- Que importância têm essas línguas para mim?

Tem importância de podermos
ir a estes países e podermos
falar com as pessoas

5- Essas línguas têm a mesma importância para todas as gerações? Para todas as pessoas?

sim para podermos falar com
eles

6- Na minha língua materna, sou igualmente competente na fala como na escrita, na compreensão oral, na compreensão escrita como na leitura?

falo melhor e compreendo melhor
oral.

O meu encontro com as línguas

1- Qual é a minha língua materna? paterna?

A minha língua materna é falar
Português

2- Onde (em que situação) e com que idade contactei pela primeira vez com uma língua que não compreendia?

Desde trinta e seis anos espanhol

3- Quais foram as sensações/estranhezas/confusões que senti no primeiro contacto?

Fiquei todo atormentado porque
não sabia responder.

4- Esse primeiro contacto, foi oral ou escrito?

Esse primeiro contacto foi oral

5- Voltei a contactar com essa língua? Em que situação(ções)?

Uma situação que precisava
e muito delicado.

6- Contactei com outras? Em que situação(ções)?

Em situação de desespero

7- Tenho um conhecimento homogêneo nas línguas que conheço? Sei explicar porquê?

Não sei explicar muito bem
mas desentranço-me em espanhol

A minha aprendizagem

1- Como efectuei a escolhas das línguas que aprendi, ao longo da vida?

Quando agora aprender no 1.º Ano
Branco

2- Nas línguas que aprendi, o que aprendi a fazer/dizer?

Na língua que quando aprendo
falamos e até canções

3- Tenho maior ou menor simpatia por diferentes línguas? Por que razão?

4- Houve alguém que contribuiu para a minha escolha/aprendizagem de uma língua em vez de outra? Quem? Porquê?

Foi a professora Elisabete e
ensinamos muito e bem explicado

Língua e identidade

1- Hoje, as línguas que conheço têm alguma função útil? identitária? afectiva? etc.

Sim já porque assim nos
podemos contactar e outros
pessoas que estão no estrangeiro

2- Essas línguas tiveram sempre a mesma função?

Acho que sim

3- Aprender línguas é antes de tudo criar uma abertura ao Outro?

Sim porque assim podemos
trabalhar com outras pessoas e outras
línguas

Obrigada pela colaboração!

O objectivo deste questionário é fazê-lo(a) reflectir sobre o seu contacto com as línguas e elaborar a sua própria biografia.

O meio onde vivo:

1- Contacto com uma ou mais línguas?

Eu contacto só com uma língua que é a
língua Portuguesa

2- Que línguas conheço?

Conheço a língua Portuguesa e Francês e
Esperanto Alemão.

3- São faladas no meu país/na minha família? Em que situação(ções)?

No meu país e na minha família a
nossa língua é falada em Português

4- Que importância têm essas línguas para mim?

As línguas para mim têm
importância porque é para eu aprender as línguas
estrangeiras.

5- Essas línguas têm a mesma importância para todas as gerações? Para todas as pessoas?

Estas línguas têm toda importância para
mim agora para as outras gerações eu não
também tem a mesma importância.

6- Na minha língua materna, sou igualmente competente na fala como na escrita, na compreensão oral, na compreensão escrita como na leitura?

Eu na minha língua materna sou competente
tanto na fala como na escrita com na
compreensão oral como na compreensão escrita
como na leitura.

O meu encontro com as línguas

1- Qual é a minha língua materna? paterna?

A minha língua materna como Paterna a Portuguesa

2- Onde (em que situação) e com que idade contactei pela primeira vez com uma língua que não compreendia?

A primeira vez que contactei com uma língua que não compreendia foi na escola aos 39 anos.

3- Quais foram as sensações/estranhezas/confusões que senti no primeiro contacto?

As primeiras sensações e estranhezas e confusões que senti que o Francês era muito complicada de aprender.

4- Esse primeiro contacto, foi oral ou escrito?

Esse primeiro contacto foi oral e escrito

5- Voltei a contactar com essa língua? Em que situação(ções)?

Voltei a contactar com esta língua a situação é na escola.

6- Contactei com outras? Em que situação(ções)?

Eu não contactei com outras em situação a única língua que contacto é língua Portuguesa

7- Tenho um conhecimento homogéneo nas línguas que conheço? Sei explicar porquê?

Eu tenho conhecimento homogéneo nas línguas porque tenho família na Alemanha que estuda a mesma língua

A minha aprendizagem

1- Como efectuei a escolhas das línguas que aprendi, ao longo da vida?

Quando agora aprender no 1.º Ano
Branco

2- Nas línguas que aprendi, o que aprendi a fazer/dizer?

Na língua que quando aprendo alguns
palavras e até canções

3- Tenho maior ou menor simpatia por diferentes línguas? Por que razão?

4- Houve alguém que contribuiu para a minha escolha/aprendizagem de uma língua em vez de outra? Quem? Porquê?

Foi a professora Elisabete e
ensinamos muito e bem explicado

Língua e identidade

1- Hoje, as línguas que conheço têm alguma função útil? identitária? afectiva? etc.

Sim já porque assim nós
podemos contactar outros
pessoas que estão no estrangeiro

2- Essas línguas tiveram sempre a mesma função?

Acho que sim

3- Aprender línguas é antes de tudo criar uma abertura ao Outro?

Sim porque assim podemos
trabalhar com outras pessoas e outras
línguas

Obrigada pela colaboração!



O objectivo deste questionário é fazê-lo(a) reflectir sobre o seu contacto com as línguas e elaborar a sua própria biografia.

O meio onde vivo:

1- Contacto com uma ou mais línguas?

Contacto com uma língua Francesa

2- Que línguas conheço?

Conheço Francês

3- São faladas no meu país/na minha família? Em que situação(ções)?

Fala a língua Francesa no mês de Agosto com o filho, a mãe, e o neto

4- Que importância têm essas línguas para mim?

A importância é de tentar compreender as pessoas imigrantes.

5- Essas línguas têm a mesma importância para todas as gerações? Para todas as pessoas?

Sim tem para os meus filhos ou especial porque moram em França

6- Na minha língua materna, sou igualmente competente na fala como na escrita, na compreensão oral, na compreensão escrita como na leitura?

Sim a minha língua portuguesa sei ler, compreender e escrever.

O meu encontro com as línguas

1- Qual é a minha língua materna? paterna?

A minha língua materna é a portuguesa
a paterna também

2- Onde (em que situação) e com que idade contactei pela primeira vez com uma língua que não compreendia?

Em Portugal com os filhos e netos com
40 anos

3- Quais foram as sensações/estranhezas/confusões que senti no primeiro contacto?

No primeiro contacto eu não entendi
nada mas depois foi-me habituando

4- Esse primeiro contacto, foi oral ou escrito?

Foi falada

5- Voltei a contactar com essa língua? Em que situação(ções)?

Quando entrei para a escola para
fazer o 6.º ano

6- Contactei com outras? Em que situação(ções)?

contacto com os familiares quando
falo com eles que estão de férias

7- Tenho um conhecimento homogéneo nas línguas que conheço? Sei explicar porquê?

Não

A minha aprendizagem

1- Como efectuei a escolhas das línguas que aprendi, ao longo da vida?

Aprendi a língua portuguesa

2- Nas línguas que aprendi, o que aprendi a fazer/dizer?

Aprendi a língua portuguesa, a ler e a escrever

3- Tenho maior ou menor simpatia por diferentes línguas? Por que razão?

A maior simpatia é a língua portuguesa as outras não me dizem nada

4- Houve alguém que contribuiu para a minha escolha/aprendizagem de uma língua em vez de outra? Quem? Porquê?

Sim foi na escola para uma disciplina

Língua e identidade

1- Hoje, as línguas que conheço têm alguma função útil? identitária? afectiva? etc.

Sim do pouco que sei da fala a gente compreender os outros que falam as línguas estrangeiras

2- Essas línguas tiveram sempre a mesma função?

Sim tiveram

3- Aprender línguas é antes de tudo criar uma abertura ao Outro?

É aprender sempre se entende melhor com quem falamos.

Obrigada pela colaboração!



O objectivo deste questionário é fazê-lo(a) reflectir sobre o seu contacto com as línguas e elaborar a sua própria biografia.

O meio onde vivo:

1- Contacto com uma ou mais línguas?

Contato com lingua Francêsa com
os filhos nas férias

2- Que línguas conheço?

Lingua Francêsa

3- São faladas no meu país/na minha família? Em que situação(ções)?

Falo lingua Francesa nas
férias com os filhos

4- Que importância têm essas línguas para mim?

A importância é eu perceber
alguma coisa mas pouco

5- Essas línguas têm a mesma importância para todas as gerações? Para todas as pessoas?

sim porque tenho os filhos principal-
mente os que estão imigrantes

6- Na minha língua materna, sou igualmente competente na fala como na escrita, na compreensão oral, na compreensão escrita como na leitura?

A minha lingua portuguesa
sei, ler e escrever e falar

O meu encontro com as línguas

1- Qual é a minha língua materna? paterna?

A minha língua materna é a portuguesa igualmente a paterna

2- Onde (em que situação) e com que idade contactei pela primeira vez com uma língua que não compreendia?

contactei já com os meus 18 anos porque tenho primos lá fora no estrangeiro

3- Quais foram as sensações/estranhezas/confusões que senti no primeiro contacto?

as sensações estranhas foi eu não os entender

4- Esse primeiro contacto, foi oral ou escrito?

Esse primeiro contacto foi oral

5- Voltei a contactar com essa língua? Em que situação(ções)?

Voltei a contactar quando comecei a estudar para fazer 6º Ano

6- Contactei com outras? Em que situação(ções)?

contacto quando falo com os familiares que estão fora

7- Tenho um conhecimento homogéneo nas línguas que conheço? Sei explicar porquê?

não

O objectivo deste questionário é fazê-lo(a) reflectir sobre o seu contacto com as línguas e elaborar a sua própria biografia.

O meio onde vivo:

1- Contacto com uma ou mais línguas?

Português

2- Que línguas conheço?

Português

3- São faladas no meu país/na minha família? Em que situação(ções)?

são faladas no meu país e na minha família

4- Que importância têm essas línguas para mim?

a língua para mim tem muita importância

5- Essas línguas têm a mesma importância para todas as gerações? Para todas as pessoas?

Têm a mesma importância para os portugueses

6- Na minha língua materna, sou igualmente competente na fala como na escrita, na compreensão oral, na compreensão escrita como na leitura?

Tanto na escrita como na língua

O meu encontro com as línguas

1- Qual é a minha língua materna? paterna?

Português

2- Onde (em que situação) e com que idade contactei pela primeira vez com uma língua que não compreendia?

Com 12 anos

3- Quais foram as sensações/estranhezas/confusões que senti no primeiro contacto?

et minha sensação não compreendia

4- Esse primeiro contacto, foi oral ou escrito?

Foi oral

5- Voltei a contactar com essa língua? Em que situação(ções)?

Em oral

6- Contactei com outras? Em que situação(ções)?

Sim

7- Tenho um conhecimento homogéneo nas línguas que conheço? Sei explicar porquê?

Sim

A minha aprendizagem

1- Como efectuei a escolhas das línguas que aprendi, ao longo da vida?

Português

2- Nas línguas que aprendi, o que aprendi a fazer/dizer?

A falar e escrever

3- Tenho maior ou menor simpatia por diferentes línguas? Por que razão?

Tenho

4- Houve alguém que contribuiu para a minha escolha/aprendizagem de uma língua em vez de outra? Quem? Porquê?

Quase os meus professores

Língua e identidade

1- Hoje, as línguas que conheço têm alguma função útil? identitária? afectiva? etc.

Sim

2- Essas línguas tiveram sempre a mesma função?

Sim

3- Aprender línguas é antes de tudo criar uma abertura ao Outro?

Sim

Obrigada pela colaboração!



2
FIM

O objectivo deste questionário é fazê-lo(a) reflectir sobre o seu contacto com as línguas e elaborar a sua própria biografia.

O meio onde vivo:

1- Contacto com uma ou mais línguas?

contacto com o Alemão

2- Que línguas conheço?

Português, Alemão, Italiano e Espanhol

3- São faladas no meu país/na minha família? Em que situação(ções)?

Sim o Alemão é falado entre as minhas filhas e sobrinhas

4- Que importância têm essas línguas para mim?

Têm muita importância, porque ajudam-me a trabalhar no Estrangeiro.

5- Essas línguas têm a mesma importância para todas as gerações? Para todas as pessoas?

com certeza Permite-nos com pessoas de outros Países

6- Na minha língua materna, sou igualmente competente na fala como na escrita, na compreensão oral, na compreensão escrita como na leitura?

na minha língua materna
Por vezes tenho dificuldade na compreensão dos textos

O meu encontro com as línguas

1- Qual é a minha língua materna? paterna?

O Português

2- Onde (em que situação) e com que idade contactei pela primeira vez com uma língua que não compreendia?

a Primeira vez que imigrei
com vinte e três anos

3- Quais foram as sensações/estranhezas/confusões que senti no primeiro contacto?

Todas e mais algumas
como normalmente acontece
com toda a gente

4- Esse primeiro contacto, foi oral ou escrito?

foi oral

5- Voltei a contactar com essa língua? Em que situação(ções)?

cinco Anos mais tarde no
Trabalho

6- Contactei com outras? Em que situação(ções)?

Sim no trabalho

7- Tenho um conhecimento homogéneo nas línguas que conheço? Sei explicar porquê?

Não
tenho menos conhecimentos
na língua Alemã que na minha

A minha aprendizagem

1- Como efectuei a escolhas das línguas que aprendi, ao longo da vida?

A língua que aprendi ao longo da vida foi Portuguesa

2- Nas línguas que aprendi, o que aprendi a fazer/dizer?

A língua portuguesa lêr e escrever

3- Tenho maior ou menor simpatia por diferentes línguas? Por que razão?

A maior simpatia pela portuguesa as outras não me dizem nada

4- Houve alguém que contribuiu para a minha escolha/aprendizagem de uma língua em vez de outra? Quem? Porquê?

Sim foi a escola que nos pôs a disciplina de Francês

Língua e identidade

1- Hoje, as línguas que conheço têm alguma função útil? identitária? afectiva? etc.

Sim serve para a gente falar com as pessoas que conhecemos

2- Essas línguas tiveram sempre a mesma função?

Sim

3- Aprender línguas é antes de tudo criar uma abertura ao Outro?

É aprender sempre se entende melhor as pessoas com quem falamos

Obrigada pela colaboração!

Mapa de faltas (X)

	sessões	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
março	1ª						X					X
	2ª			X			X					X
	3ª			X			X					X
	4ª			X			X					X
junho	1ª e 2ª		X	X			X		X			
	3ª e 4ª		X	X		X						

autoavaliação

autoavaliação	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
1ª	√			√			√	√	√	√	
2ª	√	√		√	√		√	√	√	√	
3ª	√			√	√		√	√	√	√	√

1ª autoavaliação									
competências	compreender			falar			escrever		
Sou capaz de...	😊	😊	😐	😞	😐	😞	😊	😐	😞
F1	4			8	2		1		
F4	3	1		7	3			1	
F7	4			8	2			1	
F8	4			8	2			1	
F9	4			10			1		
F10	4			10			1		

2ª autoavaliação									
competências	compreender			falar			escrever		
Sou capaz de...	😊	😊	😐	😞	😐	😞	😊	😐	😞
F1	2	4			2		2	1	
F4	3	2	1		2		1	2	
F7	4	2		2			3		
F8	4	2		2			3		
F9	2	3			2		1	2	
F10	3	3		1	1				

3ª autoavaliação									
competências	compreender			falar			Escrever		
Sou capaz de...	😊	😊	😐	😞	😐	😞	😊	😐	😞
F1	5	1		1			4		
F4	4	2		1			4		
F7	6			1			4		
F8	6			1			4		
F9	6			1			4		
F10	5	1		1			4		

Nom: _____ Prénom: _____




Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...	😊	😐	😞
Compreender			
1- quando me saúdam.			
2- quando me perguntam o nome, a idade e onde moro.			
3- quando me fazem um elogio.			
4- formas de saudação num texto oral ou escrito.			
Falar			
1- saudar alguém.			
2- despedir- me de alguém.			
3- agradecer.			
4- apresentar-me: nome, idade, onde moro.			
5- descrever-me.			
6- perguntar a alguém como vai.			
7- dizer como estou.			
8- descrever uma pessoa.			
9- pedir licença.			
10- pedir desculpa.			
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.			

1ère

Nom: [REDACTED]

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- compreender quando me saúdam.	X		
2- perceber quando me perguntam o nome, a idade e onde moro.	X		
3- perceber quando me fazem um elogio.	X		
4- compreender formas de saudação num texto oral ou escrito.	X		
Falar			
1- saudar alguém.	X		
2- despedir-me de alguém.	X		
3- agradecer.	X		
4- apresentar-me: nome, idade, onde moro.	X		
5- descrever-me.		X	
6- perguntar a alguém como vai.	X		
7- dizer como estou.	X		
8- descrever uma pessoa.		X	
9- pedir licença.	X		
10- pedir desculpa.	X		
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.	X		

1ère

No

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...



Compreender

1- compreender quando me saúdam.



2- perceber quando me perguntam o nome, a idade e onde moro.



3- perceber quando me fazem um elogio.



4- compreender formas de saudação num texto oral ou escrito.

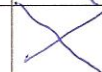


Falar

1- saudar alguém.



2- despedir-me de alguém.



3- agradecer.



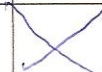
4- apresentar-me: nome, idade, onde moro.



5- descrever-me.



6- perguntar a alguém como vai.



7- dizer como estou.



8- descrever uma pessoa.



9- pedir licença.

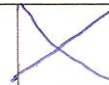


10- pedir desculpa.






Escrever

1- preencher um documento simples com dados pessoais.






Nom: 15

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- compreender quando me saúdam.	X		
2- perceber quando me perguntam o nome, a idade e onde moro.	X		
3- perceber quando me fazem um elogio.	X		
4- compreender formas de saudação num texto oral ou escrito.	X		
Falar			
1- saudar alguém.	X		
2- despedir-me de alguém.	X		
3- agradecer.	X		
4- apresentar-me: nome, idade, onde moro.	X		
5- descrever-me.		X	
6- perguntar a alguém como vai.	X		
7- dizer como estou.	X	X	
8- descrever uma pessoa.	X		
9- pedir licença.	X		
10- pedir desculpa.	X		
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.		X	

Nom:

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- compreender quando me saúdam.	X		
2- perceber quando me perguntam o nome, a idade e onde moro.	X		
3- perceber quando me fazem um elogio.	X		
4- compreender formas de saudação num texto oral ou escrito.	X		
Falar			
1- saudar alguém.	X		
2- despedir-me de alguém.	X		
3- agradecer.	X		
4- apresentar-me: nome, idade, onde moro.	X		
5- descrever-me.		X	
6- perguntar a alguém como vai.	X		
7- dizer como estou.	X		
8- descrever uma pessoa.		X	
9- pedir licença.	X		
10- pedir desculpa.	X		
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.		X	

Nom: _____

Faites _____

Sou capaz de...	😊	😐	😞
Compreender			
1- compreender quando me saúdam.	X		
2- perceber quando me perguntam o nome, a idade e onde moro.	X		
3- perceber quando me fazem um elogio.	X		
4- compreender formas de saudação num texto oral ou escrito.	X		
Falar			
1- saudar alguém.	X		
2- despedir-me de alguém.	X		
3- agradecer.	X		
4- apresentar-me: nome, idade, onde moro.	X		
5- descrever-me.	X		
6- perguntar a alguém como vai.	X		
7- dizer como estou.	X		
8- descrever uma pessoa.	X		
9- pedir licença.	X		
10- pedir desculpa.	X		
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.	X	~	

Nom: _____

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...	😊	😐	😞
Compreender			
1- compreender quando me saúdam.	X		
2- perceber quando me perguntam o nome, a idade e onde moro.	X		
3- perceber quando me fazem um elogio.	X		
4- compreender formas de saudação num texto oral ou escrito.	X		
Falar			
1- saudar alguém.	X		
2- despedir-me de alguém.	X		
3- agradecer.	X		
4- apresentar-me: nome, idade, onde moro.	X		
5- descrever-me.	X		
6- perguntar a alguém como vai.	X		
7- dizer como estou.	X		
8- descrever uma pessoa.	X		
9- pedir licença.	X		
10- pedir desculpa.	X		
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.	X		

Nom: _____ Prénom: _____

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- compreender palavras e frases simples associadas a imagens ilustrativas.			
2- compreender o resumo de um <i>trailer</i> de um filme com visualizações repetidas e pausadas.			
3- identificar informações simples em textos informativos (idades, dias da semana, horários, preços, ...)			
4- identificar informações simples em cartazes publicitários (data, local, horários, ...)			
5- seguir indicações simples, como as regras de um jogo, por exemplo.			
6- executar uma tarefa através de orientações escritas.			
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.			
2- indicar algumas tarefas da minha rotina diária.			
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.			
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.			
3- elaborar uma ficha de inscrição muito simples.			

AA2

1

2ème

Nom

7)




e

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...	😊	😐	😞
Compreender			
1- compreender palavras e frases simples associadas a imagens ilustrativas.		X	
2- compreender o resumo de um <i>trailer</i> de um filme com visualizações repetidas e pausadas.		X	
3- identificar informações simples em textos informativos (idades, dias da semana, horários, preços, ...)	X		
4- identificar informações simples em cartazes publicitários (data, local, horários, ...)		X	
5- seguir indicações simples, como as regras de um jogo, por exemplo.		X	
6- executar uma tarefa através de orientações escritas.	X		
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.		X	
2- indicar algumas tarefas da minha rotina diária.		X	
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.		X	
3- elaborar uma ficha de inscrição muito simples.	X		




Nom: _____

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- compreender palavras e frases simples associadas a imagens ilustrativas.		X	
2- compreender o resumo de um <i>trailer</i> de um filme com visualizações repetidas e pausadas.		X	
3- identificar informações simples em textos informativos (idades, dias da semana, horários, preços, ...)	X		
4- identificar informações simples em cartazes publicitários (data, local, horários, ...)	X		
5- seguir indicações simples, como as regras de um jogo, por exemplo.	X		
6- executar uma tarefa através de orientações escritas.		X	
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.		X	
2- indicar algumas tarefas da minha rotina diária.	X		
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.		X	
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.		X	
3- elaborar uma ficha de inscrição muito simples.		X	




Nom: _____

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- compreender palavras e frases simples associadas a imagens ilustrativas.	X		
2- compreender o resumo de um <i>trailer</i> de um filme com visualizações repetidas e pausadas.		X	
3- identificar informações simples em textos informativos (idades, dias da semana, horários, preços, ...)	X		
4- identificar informações simples em cartazes publicitários (data, local, horários, ...)		X	
5- seguir indicações simples, como as regras de um jogo, por exemplo.	X		
6- executar uma tarefa através de orientações escritas.			X
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.		X	
2- indicar algumas tarefas da minha rotina diária.		X	
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.		X	
3- elaborar uma ficha de inscrição muito simples.		X	

Nom

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- compreender palavras e frases simples associadas a imagens ilustrativas.	X		
2- compreender o resumo de um <i>trailer</i> de um filme com visualizações repetidas e pausadas.	X		
3- identificar informações simples em textos informativos (idades, dias da semana, horários, preços, ...)	X		
4- identificar informações simples em cartazes publicitários (data, local, horários, ...)		X	
5- seguir indicações simples, como as regras de um jogo, por exemplo.	X		
6- executar uma tarefa através de orientações escritas.		X	
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.		X	
2- indicar algumas tarefas da minha rotina diária.		X	
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.		X	
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.		X	
3- elaborar uma ficha de inscrição muito simples.		X	

F1




AA

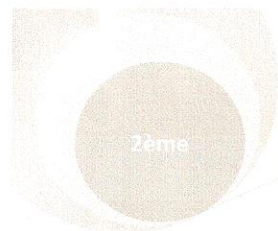
7

2ème

Nom:

Faites une croix (X) dans la case juste.

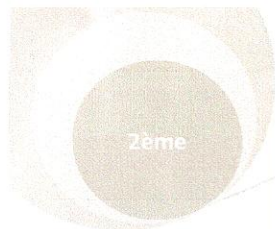
Sou capaz de...			
Compreender			
1- compreender palavras e frases simples associadas a imagens ilustrativas.	X		
2- compreender o resumo de um <i>trailer</i> de um filme com visualizações repetidas e pausadas.		X	
3- identificar informações simples em textos informativos (idades, dias da semana, horários, preços, ...)	X		
4- identificar informações simples em cartazes publicitários (data, local, horários, ...)	X		
5- seguir indicações simples, como as regras de um jogo, por exemplo.		X	
6- executar uma tarefa através de orientações escritas.	X		
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.	X		
2- indicar algumas tarefas da minha rotina diária.	X		
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.	X		
3- elaborar uma ficha de inscrição muito simples.	X		



Nom

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- compreender palavras e frases simples associadas a imagens ilustrativas.	X		
2- compreender o resumo de um <i>trailer</i> de um filme com visualizações repetidas e pausadas.	X		
3- identificar informações simples em textos informativos (idades, dias da semana, horários, preços, ...)	X		
4- identificar informações simples em cartazes publicitários (data, local, horários, ...)		X	
5- seguir indicações simples, como as regras de um jogo, por exemplo.		X	
6- executar uma tarefa através de orientações escritas.	X		
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.	X		
2- indicar algumas tarefas da minha rotina diária.	X		
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.	X		
3- elaborar uma ficha de inscrição muito simples.	X		






Ga

AA2

9




Nom

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- compreender palavras e frases simples associadas a imagens ilustrativas.		X	
2- compreender o resumo de um <i>trailer</i> de um filme com visualizações repetidas e pausadas.			
3- identificar informações simples em textos informativos (idades, dias da semana, horários, preços, ...)	X	X	
4- identificar informações simples em cartazes publicitários (data, local, horários, ...)	X		
5- seguir indicações simples, como as regras de um jogo, por exemplo.	X		
6- executar uma tarefa através de orientações escritas.		X	
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.		X	
2- indicar algumas tarefas da minha rotina diária.		X	
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.		X	
3- elaborar uma ficha de inscrição muito simples.		X	




Nom: _____

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- compreender palavras e frases simples associadas a imagens ilustrativas.		X	
2- compreender o resumo de um <i>trailer</i> de um filme com visualizações repetidas e pausadas.		X	
3- identificar informações simples em textos informativos (idades, dias da semana, horários, preços, ...)	X		
4- identificar informações simples em cartazes publicitários (data, local, horários, ...)	X		
5- seguir indicações simples, como as regras de um jogo, por exemplo.	X		
6- executar uma tarefa através de orientações escritas.		X	
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.		X	
2- indicar algumas tarefas da minha rotina diária.	X		
Escrever			
1- preencher um documento simples com dados pessoais.		X	
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.		X	
3- elaborar uma ficha de inscrição muito simples.		X	

Nom: _____ Prénom: _____




Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- identificar tipos de textos orais em língua estrangeira, como orações por exemplo.			
2- compreender vocabulário relativo a um tema e a uma situação concreta do quotidiano (relacionado com a religião por exemplo).			
3- relacionar e associar imagens a palavras de assuntos conhecidos do quotidiano.			
4- reconhecer vocabulário a partir de palavras transparentes (como <i>le sanctuaire, la vierge, le billet...</i>).			
5- identificar compreender e seleccionar itinerários de viagens, horários e preços numa página de internet.			
6- identificar diferentes línguas estrangeiras em textos orais ou escritos.			
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.			
Escrever			
1- elaborar frases simples com o verbo <i>ser</i> ou <i>estar</i> .			
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.			
3- ordenar frases muito simples para constituir um pequeno texto informativo.			
4- comprar um bilhete de comboio ou reservar um hotel pela internet.			

091

Nom: _____

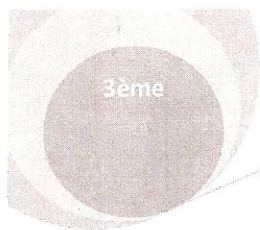
Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- identificar tipos de textos orais em língua estrangeira, como orações por exemplo.	X		
2- compreender vocabulário relativo a um tema e a uma situação concreta do quotidiano (relacionado com a religião por exemplo).	X		
3- relacionar e associar imagens a palavras de assuntos conhecidos do quotidiano.	X		
4- reconhecer vocabulário a partir de palavras transparentes (como <i>le sanctuaire, la vierge, le billet...</i>).	X		
5- identificar compreender e seleccionar itinerários de viagens, horários e preços numa página de internet.		X	
6- identificar diferentes línguas estrangeiras em textos orais ou escritos.	X		
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.	X		
Escrever			
1- elaborar frases simples com o verbo <i>ser</i> ou <i>estar</i> .	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.	X		
3- ordenar frases muito simples para constituir um pequeno texto informativo.	X		
4- comprar um bilhete de comboio ou reservar um hotel pela internet.	X		

Nom: _____

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- identificar tipos de textos orais em língua estrangeira, como orações por exemplo.	X		
2- compreender vocabulário relativo a um tema e a uma situação concreta do quotidiano (relacionado com a religião por exemplo).		X	
3- relacionar e associar imagens a palavras de assuntos conhecidos do quotidiano.	X		
4- reconhecer vocabulário a partir de palavras transparentes (como <i>le sanctuaire, la vierge, le billet...</i>).		X	
5- identificar compreender e seleccionar itinerários de viagens, horários e preços numa página de internet.	X		
6- identificar diferentes línguas estrangeiras em textos orais ou escritos.	X		
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.	X		
Escrever			
1- elaborar frases simples com o verbo <i>ser</i> ou <i>estar</i> .	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.	X		
3- ordenar frases muito simples para constituir um pequeno texto informativo.	X		
4- comprar um bilhete de comboio ou reservar um hotel pela internet.	X		






Nom: _____

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- identificar tipos de textos orais em língua estrangeira, como orações por exemplo.	X		
2- compreender vocabulário relativo a um tema e a uma situação concreta do quotidiano (relacionado com a religião por exemplo).	X	X	
3- relacionar e associar imagens a palavras de assuntos conhecidos do quotidiano.	X	X	
4- reconhecer vocabulário a partir de palavras transparentes (como <i>le sanctuaire, la vierge, le billet...</i>).	X	X	
5- identificar compreender e seleccionar itinerários de viagens, horários e preços numa página de internet.	X	X	
6- identificar diferentes línguas estrangeiras em textos orais ou escritos.	X		
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.	X		
Escrever			
1- elaborar frases simples com o verbo <i>ser</i> ou <i>estar</i> .	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.	X		
3- ordenar frases muito simples para constituir um pequeno texto informativo.	X		
4- comprar um bilhete de comboio ou reservar um hotel pela internet.	X		

Nom: _____




Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- identificar tipos de textos orais em língua estrangeira, como orações por exemplo.	X		
2- compreender vocabulário relativo a um tema e a uma situação concreta do quotidiano (relacionado com a religião por exemplo).	X		
3- relacionar e associar imagens a palavras de assuntos conhecidos do quotidiano.	X		
4- reconhecer vocabulário a partir de palavras transparentes (como <i>le sanctuaire, la vierge, le billet...</i>).	X		
5- identificar compreender e seleccionar itinerários de viagens, horários e preços numa página de internet.	X		
6- identificar diferentes línguas estrangeiras em textos orais ou escritos.	X		
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.	X		
Escrever			
1- elaborar frases simples com o verbo <i>ser</i> ou <i>estar</i> .	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.	X		
3- ordenar frases muito simples para constituir um pequeno texto informativo.	X		
4- comprar um bilhete de comboio ou reservar um hotel pela internet.	X		

Nom: C




aid

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- identificar tipos de textos orais em língua estrangeira, como orações por exemplo.	X		
2- compreender vocabulário relativo a um tema e a uma situação concreta do quotidiano (relacionado com a religião por exemplo).	X		
3- relacionar e associar imagens a palavras de assuntos conhecidos do quotidiano.	X		
4- reconhecer vocabulário a partir de palavras transparentes (como <i>le sanctuaire, la vierge, le billet...</i>).	X		
5- identificar compreender e seleccionar itinerários de viagens, horários e preços numa página de internet.	X		
6- identificar diferentes línguas estrangeiras em textos orais ou escritos.	X		
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.	X		
Escrever			
1- elaborar frases simples com o verbo <i>ser</i> ou <i>estar</i> .	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.	X		
3- ordenar frases muito simples para constituir um pequeno texto informativo.	X		
4- comprar um bilhete de comboio ou reservar um hotel pela internet.	X	X	




Nom: _____

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- identificar tipos de textos orais em língua estrangeira, como orações por exemplo.	X		
2- compreender vocabulário relativo a um tema e a uma situação concreta do quotidiano (relacionado com a religião por exemplo).	X		
3- relacionar e associar imagens a palavras de assuntos conhecidos do quotidiano.	X		
4- reconhecer vocabulário a partir de palavras transparentes (como <i>le sanctuaire, la vierge, le billet...</i>).	X		
5- identificar compreender e seleccionar itinerários de viagens, horários e preços numa página de internet.	X		
6- identificar diferentes línguas estrangeiras em textos orais ou escritos.	X		
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.	X		
Escrever			
1- elaborar frases simples com o verbo <i>ser</i> ou <i>estar</i> .	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.	X		
3- ordenar frases muito simples para constituir um pequeno texto informativo.	X		
4- comprar um bilhete de comboio ou reservar um hotel pela internet.	X		




Nom: _____

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- identificar tipos de textos orais em língua estrangeira, como orações por exemplo.	X		
2- compreender vocabulário relativo a um tema e a uma situação concreta do quotidiano (relacionado com a religião por exemplo).	X		
3- relacionar e associar imagens a palavras de assuntos conhecidos do quotidiano.	X		
4- reconhecer vocabulário a partir de palavras transparentes (como <i>le sanctuaire, la vierge, le billet...</i>).	X		
5- identificar compreender e seleccionar itinerários de viagens, horários e preços numa página de internet.		X	
6- identificar diferentes línguas estrangeiras em textos orais ou escritos.	X		
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.	X		
Escrever			
1- elaborar frases simples com o verbo <i>ser</i> ou <i>estar</i> .	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.	X		
3- ordenar frases muito simples para constituir um pequeno texto informativo.	X		
4- comprar um bilhete de comboio ou reservar um hotel pela internet.	X		

Nom: _____

Faites une croix (X) dans la case juste.

Sou capaz de...			
Compreender			
1- identificar tipos de textos orais em língua estrangeira, como orações por exemplo.	X		
2- compreender vocabulário relativo a um tema e a uma situação concreta do quotidiano (relacionado com a religião por exemplo).	X		
3- relacionar e associar imagens a palavras de assuntos conhecidos do quotidiano.	X		
4- reconhecer vocabulário a partir de palavras transparentes (como <i>le sanctuaire, la vierge, le billet...</i>).	X		
5- identificar compreender e seleccionar itinerários de viagens, horários e preços numa página de internet.	X		
6- identificar diferentes línguas estrangeiras em textos orais ou escritos.	X		
Falar			
1- manifestar a minha opinião relativa a gostos pessoais.	X		
Escrever			
1- elaborar frases simples com o verbo <i>ser</i> ou <i>estar</i> .	X		
2- elaborar um cartaz com informações muito simples.	X		
3- ordenar frases muito simples para constituir um pequeno texto informativo.	X		
4- comprar um bilhete de comboio ou reservar um hotel pela internet.	X		

2ª autoavaliação									
competências	compreender			falar			escrever		
Sou capaz de...	😊	😊	😐	😞	😐	😞	😊	😐	😞
F1	2	4			2		2	1	
F2	3	3		1	1			3	
F4	3	2	1		2		1	2	
F5	4	2			2			3	
F7	4	2		2			3		
F8	4	2		2			3		
F9	2	3			2		1	2	
F10	3	3		1	1				

3ª autoavaliação									
competências	compreender			falar			Escrever		
Sou capaz de...	😊	😊	😐	😞	😐	😞	😊	😐	😞
F1	5	1		1			4		
F4	4	2		1			4		
F5	6			1			4		
F7	6			1			4		
F8	6			1			4		
F9	6			1			4		
F10	5	1		1			4		
F11	6			1			4		

séquence

Tâche:

Comprendre et utiliser des expressions familières et/ou du quotidien.

1^{ère} 2^{ème} et 3^{ème} séances:

L'apprenant adulte doit être capable de:

	Démarrage à l'oral/à l'écrit	
Compréhension exposition/perception/ discrimination	Anticipation	
	Compréhension globale	
	Compréhension détaillée	

Travail sur la langue	Repérage	
	Conceptualisation	
	Systématisation	
Expression Réemploi/simulation/ créativité	Préparation/entraînement (en petits groupes ou individuellement)	
	Réalisation/mise en commun	
	Correction collective et/ou individuelle	



Doc. 1

C'est qui?

Un couple

Un homme

Une femme



Un homme

Une femme

Elle est femme au foyer

Il est homme d'affaires

s'occupe des enfants

conduit les enfants à l'école

fait le ménage

passe l'aspirateur

fait la vaisselle
repasse le linge
fait les courses
fait la cuisine

fait des réunions
parle au téléphone

vous cultivez les champs

vous élevez des animaux





















Doc. 3

SUJET

VERBE

COMPLÉMENT

+

+

+

Doc. 4





C'est la routine.

C'est le jour-à-jour.

C'est la vie quotidienne.

C'est qui ?

C'est un couple



une femme

un homme

Elle est une femme au foyer.

Il est un homme d'affaires.

Elle s'occupe des enfants;

Il fait des réunions.

Elle conduit les enfants à l'école.

Il parle au téléphone.

Elle fait le ménage ;

Elle passe l'aspirateur ;

Elle fait la vaisselle ;

Elle repasse le linge ;

Elle fait les courses ;

Elle fait la cuisine.

s u j e t + v e r b e + c o m p l é m e n t

Et vous ?

Vous cultivez les champs ? **Vous élevez** des animaux ?

Ma routine

Les jours de la semaine	Ma routine
Lundi	Je me lève,
Mardi	Je fais ma toilette:
Mercredi	- je me lave,
	- Je m'habille,
	- Je me peigne,
	- Je prends le petit déjeuner,
	- Je me brosse les dents.
Jeudi	Je _____
Vendredi	Je _____
	Je _____
	Je _____
	Je _____
	Je _____
	Je _____



A- D'habitude, je me lève à sept heures

E- et demie. Je me lave. Je

H- m'habille et je descends à la

B- cuisine où je prends le petit déjeuner. Je

C- me brosse les dents et je prends

D- mon manteau et je quitte la maison

E- vers huit heures dix. Je prends le bus

I- et j'arrive au collège à huit heures et demie.

La routine d'un enfant

A

E

H

B

C

D

F

I

ATTENTION !

Remettez l'histoire dans l'ordre

A- D'habitude, je me lève à sept heures

B- cuisine où je prends le petit déjeuner. Je

C- me brosse les dents et je prends

D- mon manteau et je quitte la maison

E- et demie. Je me lave. Je

F- vers huit heures dix. Je prends le bus

H- m'habille et je descends à la

I- et j'arrive au collège à huit heures et demie.

La routine d'un enfant							
A		H		C		F	

1



8



1- À deux, faites correspondre les images aux activités loisirs.

~~1. — faire des randonnées pédestres;~~

2. faire l'initiation au golf;

3. boire un verre;

4. visiter des monuments;

5. aller au restaurant;

6. aller au cinéma;

7. écouter de la musique;

~~8. — se promener;~~

9. jouer au billard;

2- Indiquez les mots plus et moins faciles à comprendre.

Quels sont les mots plus (+) faciles ?	Quels sont les mots moins (-) faciles ?
1-	1-
2-	2-
3-	3-
4-	4-
5-	5-
6	6-
7-	7-
8-	8-
9-	9-

3- Faites une croix (x) dans la case juste.

ACTIVITES Vous aimez...	 J'aime	 J'aime pas
faire des randonnées pédestres ?		
faire l'initiation au golf ?		
boire un verre ?		
visiter des monuments ?		
aller au restaurant ?		
aller au cinéma ?		
écouter de la musique ?		
vous promener ?		
jouer au billard?		

**4- Lisez et indiquez vos préférences avec une croix (x)
dans la case juste.**

ACTIVITES Vous aimez...	 J'aime	 Je préfère	 J'aime pas
le tennis ?			
le football ?			
les feuilletons à la télévision ?			
les fêtes religieuses?			
la cuisine ?			
les excursions?			
la natation?			
la langue française?			
l'école?			

Mes loisirs

Le week-end	Ma routine
Samedi	<p>Je me lève,</p> <p>Je fais ma toilette :</p> <ul style="list-style-type: none"> - je me lave, - Je m'habille, - Je me peigne, - Je prends le petit déjeuner, - Je me brosse les dents.
et	
Dimanche	<p>Je _____</p> <p>Je _____</p> <p>Je _____</p> <p>Je _____</p>

MARS 2009

Lun	Mar	Mer	Jeu	Ven	Sam	Dim
23	24	25	26	27	28	1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31	1	2	3	4	5

L'atelier Tennis

Des cours pour tous les âges et tous les niveaux. Les cours sont dispensés au **Parc Omnisports** par des éducateurs sportifs et des brevets d'État. **Le matériel (raquettes et balles)** est mis à disposition pour les Lutins et les Merlins.



Pour les 5-7 ans : atelier Lutins

Les mercredis de 9h30 à 10h30 ou de 14h à 15h
80 € pour l'année* (matériel fourni)

Pour les 8-11 ans : atelier Merlins

Les mercredis de 10h30 à 12h ou de 15h à 16h30
100 € pour l'année* (matériel fourni)

Pour les 12-17 ans : atelier Juniors

Les vendredis de 19h à 20h30 ou samedis de
10h30 à 12h
130 € pour l'année*

Pour les étudiants

Les jeudis de 14h30 à 16h
140 € pour l'année* (Possibilité de réserver
gratuitement un court de tennis le dimanche
matin)

Pour les adultes

Les lundis de 19h30 à 21h

Les jeudis de 10h à 11h30 ou de 20h à 21h30
160 € pour l'année*

Renseignements : Mairie de Vichy - Service des Sports – Tél. 04
70 59 58 69

Texte adapté de <http://www.ville-vichy.fr/atelier-tennis.htm>

1- Trouvez dans le texte :

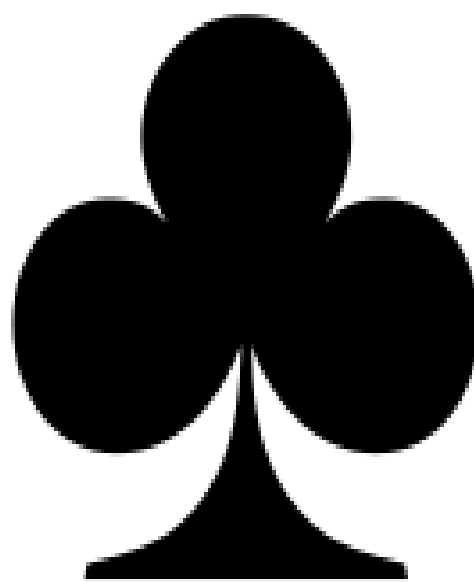
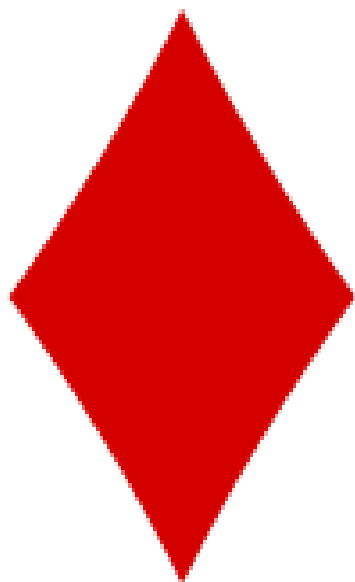
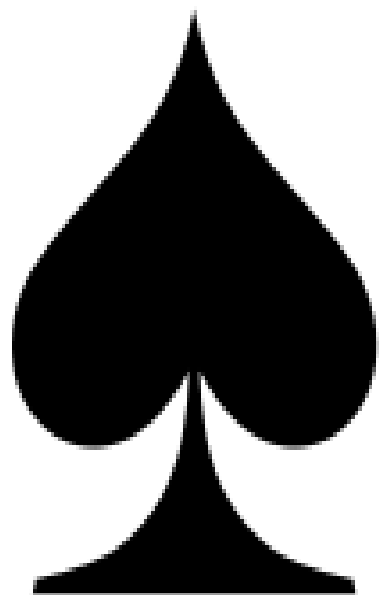
Activité ?	Local ?	Matériel ?

Des cours pour tous les âges :					
Âge :	5-7 ans				
Atelier :	Lutins	Merlins			
Jours :	les mercredis		Les vendredis		
Heures :	de 9h30 à 10h30 ou de 14h à 15h			de 14h30 à 16h	
Prix :	80 €				160 €



DiasdosReis





























assister aux courses de taureaux

jouer à la *malha*

jouer à la pétanque

faire du tricot/crochet

aller boire un coup

aller à la messe

voir un match de tennis

voir un match de football

aller au théâtre

aller à la pêche

lire

voyager

voire danser les groupes folkloriques



J'aime...



J'aime pas...

1- À deux, donnez votre avis.

Faites attention aux exemples :

Activités	😊	😞
<p>jouer aux cartes</p> 	<p>Gosto de jogar às cartas.</p> <p>J'aime jouer aux cartes.</p>	<p>Não gosto de jogar às cartas.</p> <p>Je n'aime pas jouer aux cartes.</p>
<p>danser</p> 	<p>Gosto de dançar.</p> <p>J'aime danser.</p>	<p>Não gosto de dançar.</p> <p>Je n'aime pas danser.</p>

1- Trouvez les formes correctes:

😊 - + ----- + -----.

☹️ - + --- + ----- + --- + -----.

ou

☹️ J'aime pas danser. 💡



J'aime **danser.**



Je **n'** **aime** **pas** **danser.**



J'aime **pas** **danser.**



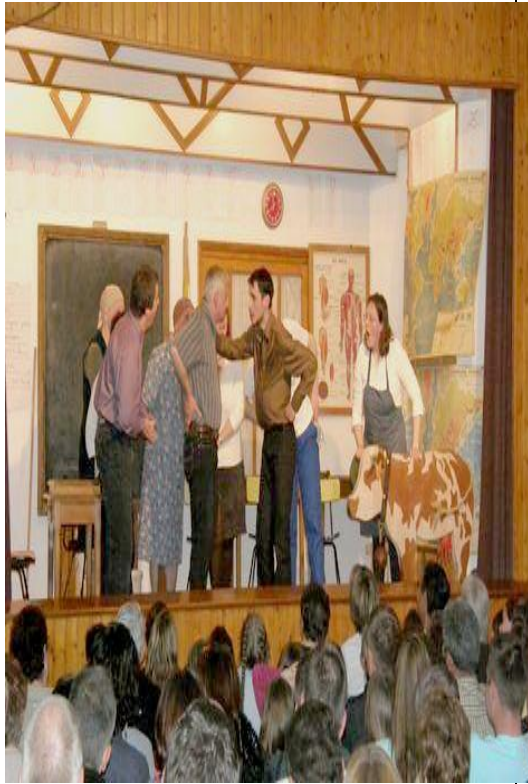
in the heart of the bullfight



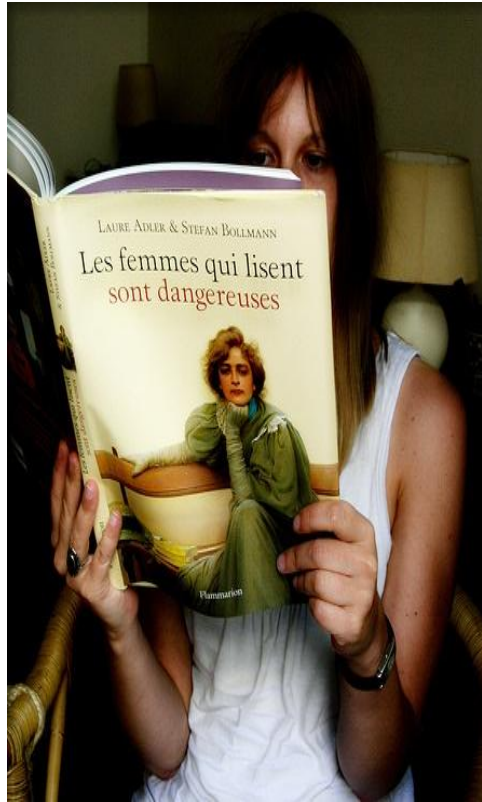
















assister aux courses de taureaux

jouer à la *malha*

jouer à la pétanque

faire du tricot/crochet

aller boire un coup

aller au théâtre

aller à la pêche

lire

voyager

voire danser les groupes folkloriques

assister aux courses de taureaux

jouer à la *malha*

jouer à la pétanque

faire du tricot/crochet

aller boire un coup

aller au théâtre

aller à la pêche

lire

voyager

voire danser les groupes folkloriques

J'aime

J'aime

J'aime

Il aime

Il aime

Elle aime

Ils aiment

J'aime

J'aime

J'aime

Elle aime

J'aime

Je n' aime pas

Je n' aime pas

Je n' aime pas

Il n' aime pas

Il n' aime pas

Elle n' aime pas

ils n' aiment pas

Je n' aime pas

Je n' aime pas

Je n' aime pas

Elle n' aime pas

Je n' aime pas

Para cada imagem dar um verde e dois amarelos (afirmativa e negativa)

ATELIER TENNIS ADULTES

FICHE D'INSCRIPTION 2008-2009

NOM :

PRENOM :

DATE DE NAISSANCE :

SEXE : ☐ Féminin ☐ Masculin

ADRESSE :

.....

.....

TELEPHONE : - Fixe :

- Portable :

- Bureau :

ADRESSE E-MAIL :

SEANCE CHOISIE : (merci de bien vouloir cocher la séance choisie)

<input type="checkbox"/> Lundi	<input type="checkbox"/> Jeudi	<input type="checkbox"/> Jeudi
19h30 à 21h	10h à 11h30	20h à 21h30

REGLEMENT :

- ☐ Par chèque libellé à l'ordre du trésor public
- ☐ Par titre de recette émis par le Trésor Public

PIECES A JOINDRE AVEC CETTE FICHE D'INSCRIPTION :

- un certificat médical

Service des Sports
Ville de Vichy
04.70.59.58.69.

2- Indiquez les mots plus et moins faciles à comprendre.

Quels sont les mots plus (+) faciles ?	Quels sont les mots moins (-) faciles ?
1-	1- Faire des rendomnés pedestres
2- au golf	2- faire l'initiation
3-	3- boire un verre;
4- visiter monuments;	4-
5- au restaurant;	5- aller
6 au cinéma;	6- aller
7- la musique;	7- écouter de
8-	8- se promener
9- au billard;	9- jouer

2- Indiquez les mots plus et moins faciles à comprendre.

Quels sont les mots plus (+) faciles ?	Quels sont les mots moins (-) faciles ?
1- PÉDESTRES	1- Faire des sauteries faciles
2- GOLF FAIR	2- BOIRE Faire l'initiation
3- VIERRE	3- BOIRE UN
4- MONUMENTS	4- VISITER des
5- RESTAURANT	5- aller au
6- CINÉMA	6- aller au
7- Musique	7- écouter de la
8- promener	8- se
9- lillond	9- Souer au

70-4

2- Indiquez les mots plus et moins faciles à comprendre.

Quels sont les mots plus (+) faciles ?	Quels sont les mots moins (-) faciles ?
1-	1-
2-	2- faire l'initiation au
3- boire	3- un verre
4- monuments	4- visiter des
5- restaurants	5- aller au
6- cinéma	6- aller au
7- musique	7- écouter de la
8-	8-
9- parler	9-

2- Indiquez les mots plus et moins faciles à comprendre.

Quels sont les mots plus (+) faciles ?	Quels sont les mots moins (-) faciles ?
1- +	1- Faire des randonnées pédestres
2- faire l'initiation au golf	2-
3-	3- boire un verre
4- Visiter des monuments	4-
5- aller au restaurant	5-
6 aller au cinéma	6-
7- écouter de la musique	7-
8-	8- se promener
9- jouer au billard	9-

2- Indiquez les mots plus et moins faciles à comprendre.

Quels sont les mots plus (+) faciles ?	Quels sont les mots moins (-) faciles ?
1-	1- faire des randonnées pédestres
2- golf	2-
3- monuments	3- boire un verre
4- monuments	4-
5- restaurant	5-
6 cinéma	6-
7- musique	7-
8-	8- se promener
9-	9- jouer au billard

78

2- Indiquez les mots plus et moins faciles à comprendre.

Quels sont les mots plus (+) faciles ?	Quels sont les mots moins (-) faciles ?
1-	1- faire l'initiation pédestres
2- golf	2-
3-	3- boire un verre
4- monuments	4-
5- restaurant	5-
6 cinéma	6-
7- musique	7-
8-	8- se promener
9-	9- jouer au billard

9

2- Indiquez les mots plus et moins faciles à comprendre.

Quels sont les mots plus (+) faciles ?	Quels sont les mots moins (-) faciles ?
1-	1-
2- golf;	2-
3- verre	3-
4- monuments;	4-
5- restaurant;	5-
6- cinéma;	6-
7- musique	7-
8-	8-
9- billard;	9-

2- Indiquez les mots plus et moins faciles à comprendre.

Quels sont les mots plus (+) faciles ?	Quels sont les mots moins (-) faciles ?
1- pedestres	1- faire des randonnées
2- golf	2- Faire l'initiation au golf;
3- verre;	3- boire un verre;
4- monuments	4- visiter des monuments;
5- Restaurante	5- aller au
6 cinema	6- aller au cinéma;
7- Morica	7- écouter de la
8- promener	8- se promener;
9- vilharr	9- jouer au billard;

11 7

A- Le vocabulaire religieux chrétien que j'ai compris:

Le Sanctuaire	La grut de	Les aparision
1916 apparitions	Massabielle	La Vierge
Amjè, Pelerinage	la procession	
apaticão do ludi	11 Fevereiro 1958	

Peregrinação do Rosário 7 outubro

Doc.1

B- J'élabore des phrases.

- 1- Bernardette la vovante de la Vierge Lourdes
- 2- Les trois petites pastoureaux sont les
- 3- La Procession mariale ete très Jolle
- 4- Le Santuario de Fatima ^{e Lourdes} sont tres grands
- 5- le vierge est Belle
- 6- les aparition sont faites à des enfants

Doc.2

Setor
9

João Paollos
10

Nº

Nº

A- Le vocabulaire religieux chrétien que j'ai compris:

Salvador	Kranca	S de Luanda
Salvador	Fátima	1916-Apprentissage

Doc.1

B- J'élabore des phrases.

1- Bernadette est la patronne de la Vierge

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

Doc.2

■ *La pétanque* **RÈGLES**

L'objectif du jeu de pétanque est très simple !

Vous devez lancer une boule le plus près possible du cochonnet.

1-Terrain

Trouvez un terrain plat entre 3 et 4 mètres de large et une douzaine de mètres de long.

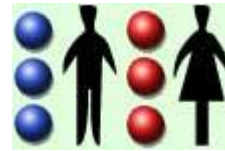


2- À combien on joue ?

jouez contre un adversaire (en "tête-à-tête")

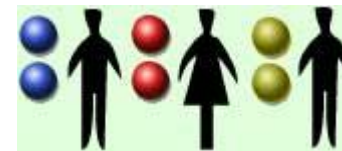
ou

constituez une équipe de deux ("doublettes")



ou

constituez une équipe de trois joueurs ("triplettes").



3- Pour jouer, il faut...

des boules



un cochonnet

4- Comment on joue?

Lancez le cochonnet entre 6 et 10 mètres et qu'il soit visible du cercle.



Tracez un cercle sur le sol.

C'est de l'intérieur de ce cercle que vous lancerez vos boules.

Un joueur de chaque équipe lance une boule.

La boule qui se trouve le plus près du cochonnet **a le point**.

5- Qui gagne ?

L'équipe dont la boule est plus près du cochonnet.

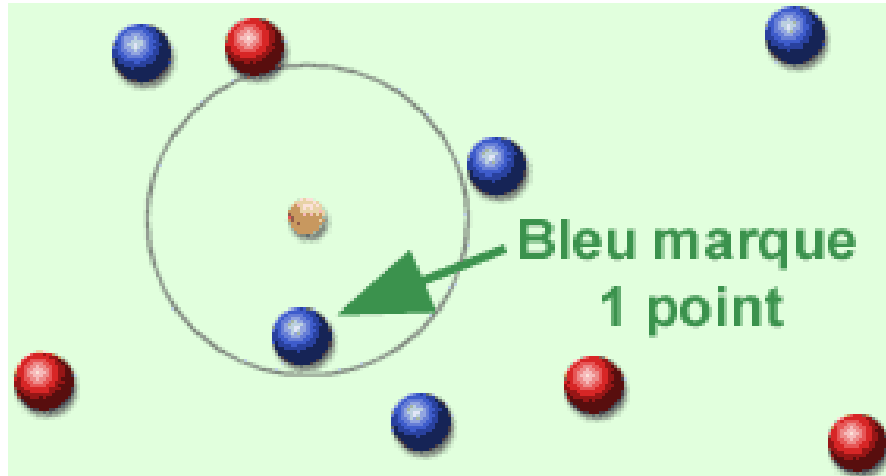
Chaque équipe lance sa première boule.

Celle qui n'a pas le point joue une de ses boules pour tenter de le reprendre :

POINTER (c'est-à-dire placer sa propre boule encore plus près du but que la vôtre)

ou

TIRER (c'est-à-dire déplacer votre boule afin de l'éloigner du but).



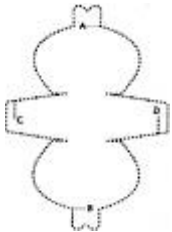
La partie se joue généralement en **13 points**, mais on peut aussi jouer en 11 ou 15 points.

Réaliser un cadeau de Pâques

<http://www.teteamodeler.com/activite/bricolage/cadeau/pochette3.asp#a>

Fournitures pour la pochette à cadeau :

- Un modèle de pochette à cadeau ;



- Des feuilles de papier épais de couleur ;
- Des petites images ou objets à découper ;
- De la colle ;
- Des ciseaux ;
- Des bonbons ou des œufs de chocolat à emballer.

Comment faire?

1- **Découpez** le modèle de pochette à cadeau en suivant les traits pointillés ;



2- **Décorez** le dessus de la pochette en collant des petites images ou objets ;



3- **Laissez** sécher.

4- **Attachez** la pochette en cadeau en suivant les instructions suivantes :

- **Relevez** les petites languettes et glisser les fentes **C** et **D** l'une dans l'autre ;
- **Relevez** les deux faces de la pochette et glisser les fentes **A** et **B** l'une dans l'autre.



5- **Rabattez** les ailettes en haut de la pochette.



Joyeuses Pâques 2009



Joyeuses Pâques 2009



Joyeuses Pâques 2009



Joyeuses
Pâques!



Joyeuses Pâques 2009

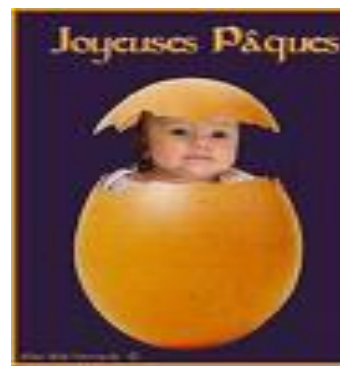


JoyeUsEs

PAQUES



Joyeuses Pâques



Joyeuses Pâques 2009



Joyeuses Pâques !



<http://membres.lycos.fr/maximoi200/>

Joyeuses Pâques 2009



Joyeuses Pâques 2009



Joyeuses Pâques 2009



A-« Les règles de la pétanque »

Cochez ☒ la bonne réponse.

1- Le terrain

- plat ☐
- irrégulier ☐

et

- entre trois et quatre mètres de large et 12 mètres de long ☐
- entre 30 et 40 mètre de large et 50 mètre de long ☐

2. À combien on joue ?

- en tête-à-tête, doublette ou triplette ☐
- 11 joueurs de chaque côté ☐

3. Pour jouer il faut...

- des raquettes et des balles ☐
- des boules et un cochonnet ☐

4. Comment on joue ?

- lancer le cochonnet et tracer un cercle sur le sol ☐
- lancer les boules ☐

5. Qui gagne ?

- l'équipe dont la boule est plus près du cochonnet ☐
- tout le monde ☐

B- « Réaliser un cadeau de Pâques »



1. Qu'est-ce que c'est ?

- le matériel ☐
- le cadeau ☐

1. Complétez les verbes :

- 1 - Découpez
- 2 - Dé-o-ez
- 3 - Lai--ez
- 4 - A--achez
- 5 - Raba--ez

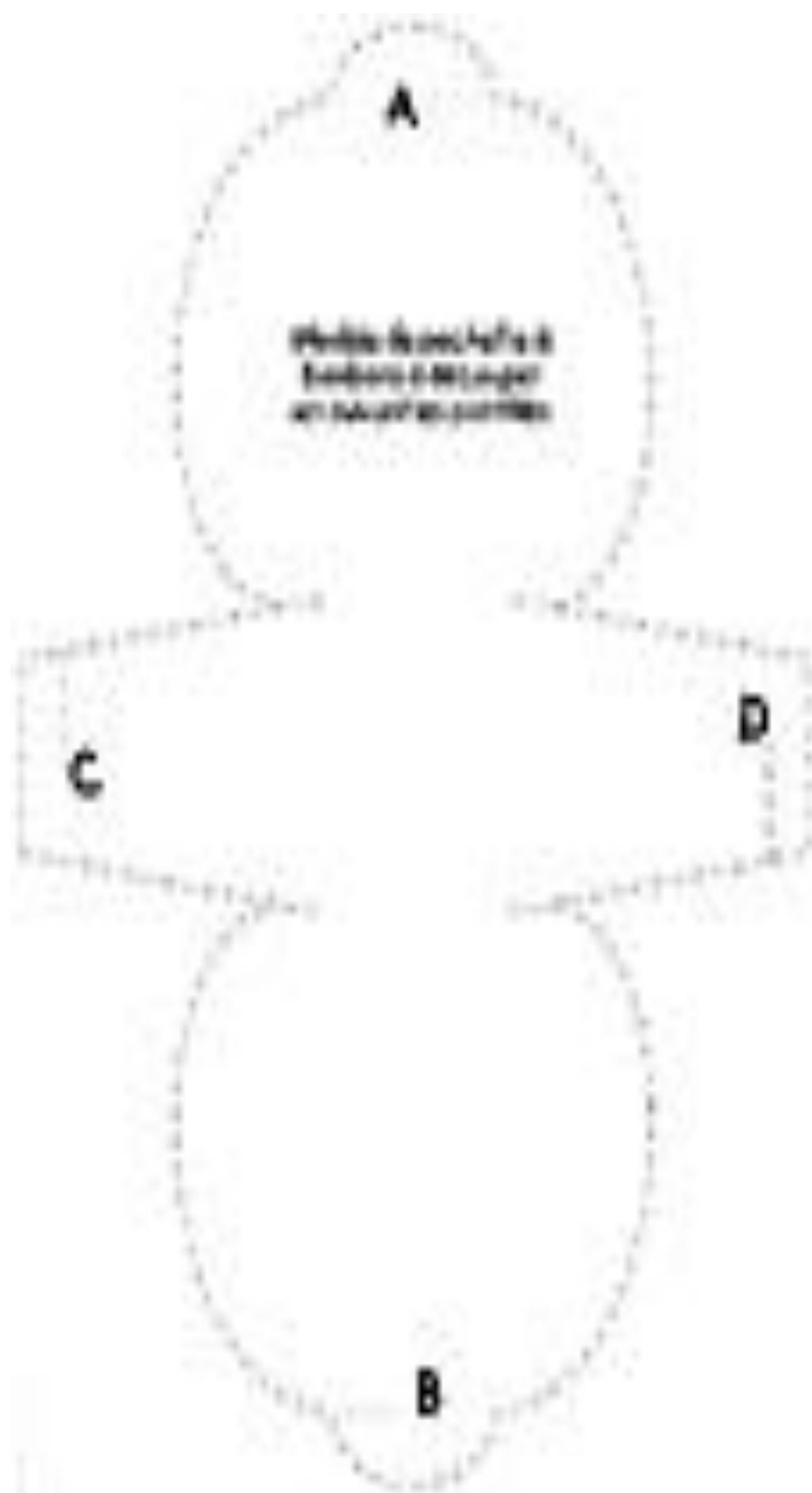
2. Les verbes servent à :

- indiquer les étapes ☐
- compter le matériel ☐

Faites attention aux verbes utilisés.

1-Copiez-les de chaque document.

Doc. 1	Doc. 2
Trouv <u>ez</u>	Découp <u>ez</u>
<p>1.1. À quoi servent ces verbes?</p> <p>- à donner des orientations/des conseils/des ordres <input type="checkbox"/></p> <p>- à décrire un objet <input type="checkbox"/></p> <p>1.2. Quelle sont les particularités ?</p> <p>Ils terminent en trouv __ __</p>	





Le café « Le FOYER »
présente son



1^{er} Tournoi de Pétanque Amical
Le Samedi 12 août 2006 dès 11h00



En collaboration avec la C.A.M.E.

Petite Restauration, Bar,...

Pré-Inscription : 2 euros par joueur
Inscription le jour même : 3 euros
Première boule à 11h00

Réservations : au Foyer, Gilly
Véronique Niset : 071/41.56.11
Pascal NOEL : 0475/72.50.11

4^{ème} FÊTE DE L'ÉTÉ

Stand de tirs Courrendlin

30 & 31 Juillet 08



30 Juillet

TOURNOI DE JASS à 18h30

35.-/personne (repas compris)

Apéro dès 16h00 - Pistes de pétanques toujours ouvertes

31 Juillet

TOURNOI DE PETANQUE

Inscriptions 08h00-09h00

CHF 40.-/Équipe

Animation avec Dédé Chételat & Guest
Ouverture du Club 138 dès 22h00

Mega
Feux d'artifice
22h30




Info: 032 435 61 38 ou 079 425 42 33

1- Trouvez des informations sur les affiches.

	Doc. 1	Doc. 2
Qui?		
Quoi?		
Où?		
Quand?		

2- Trouvez d'autres informations.

	Doc. 1	Doc. 2
Heures		
Prix d'inscription		
Colaborateurs ou Animateurs		
		



Tournoi de Pétanque

Fiche d'inscription

Escola Básica 2, 3 de Castro Daire

Curso de Educação e Formação de Adultos B2



Deuxième séquence

Tâche: Nous allons organiser un pèlerinage à Lourdes.

1^{ère} séance : nous allons élaborer une pancarte pour présenter le sanctuaire de Lourdes aux élèves de notre école.

2^{ème} séance : nous allons sélectionner l'itinéraire, les horaires et les tarifs pour réaliser notre voyage.

3^{ème} séance : nous allons faire les réserves sur le net.

4^{ème} séance : nous allons mettre un texte en 4 langues différentes par ordre.

L'apprenant adulte doit être capable de:

Comprendre, sélectionner et faire des réservations.

- horaires;

- moyens de transport;

- billets d'aller simple/d'aller et retour

.Comprendre et distinguer des langues voisines.

1^{ère} séance

	Démarrage à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> - Faire écouter un chapelet radiodiffusé et demander d'identifier de quoi s'agit-il. http://www.lourdes-france.org/index.php?goto_centre=ru&contexte=fr&id=164&id_rubrique=164#
Compréhension exposition/perception/ discrimination	Anticipation	D'après un power-point : <ul style="list-style-type: none"> - Présenter deux images et demander d'identifier les sanctuaires.
	Compréhension globale	<ul style="list-style-type: none"> - Relever le vocabulaire religieux chrétien.
	Compréhension détaillée	<ul style="list-style-type: none"> - Suggérer la comparaison : <ol style="list-style-type: none"> a) les apparitions ; b) les endroits ; c) les voyants ; d) les signes.
Travail sur la langue	Repérage	<ul style="list-style-type: none"> - Faire le repérage du vocabulaire/des noms, suggéré par les adultes. doc.1.
	Conceptualisation	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer une phrase-synthèse « Bernadette est la voyante de la vierge à Lourdes »
	Systématisation	<ul style="list-style-type: none"> - D'après le modèle, demander aux adultes d'élaborer des phrases, à l'aide du verbe être, au présent de l'indicatif, en partant des noms suggérés lors du repérage, doc.2.
Expression	Préparation/entraînement	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre les phrases par ordre de façon à élaborer un petit texte pour présenter le sanctuaire de

Réemploi/simulation/ créativité	(collectivement)	<p>Lourdes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'après les images présentées (doc.3, élaborer une pancarte pour présenter le sanctuaire aux élèves de leur école.
	Réalisation/mise en commun	
	Correction collective et/ou individuelle	

2^{ème} séance

	Démarrage à l'oral/à l'écrit	- Montrer un document proposant l'organisation d'un pèlerinage/un voyage à Lourdes.
Compréhension exposition/perception/ discrimination	Anticipation	- Remue-méninges sur ce qu'on doit faire pour organiser ce voyage.
	Compréhension globale	- Identifier plusieurs moyens de transport possibles et en choisir un ; - Etablir les possibilités d'itinéraire.
	Compréhension détaillée	- D'après des documents authentiques, observer et sélectionner l'itinéraire, les horaires et les tarifs (remplissant un doc. synthèse); - D'après des documents authentiques, observer et sélectionner l'hôtel.
Travail sur la langue	Repérage	- Faire le repérage de la forme syntaxique du <i>futur proche</i> : « On va organiser un pèlerinage à Lourdes » ; « On va choisir le moyen de transport »
	Conceptualisation	- Construire un schéma explicatif d'après les suggestions des apprenants. - Le verbe <i>aller</i> au présent de l'indicatif.
	Systématisation	- Systématiser le futur proche (exercice à l'écrit, sur le cahier, d'après le power-point)
Expression	Préparation/entraînement	- Élaborer des phrases à partir d'images.

Réemploi/simulation/ créativité	(en petits groupes ou individuellement)	
	Réalisation/mise en commun	- Mise en commun
	Correction collective et/ou individuelle	- Hétéro-correction

3^{ème} séance

	Démarrage à l'oral	- Qui va faire les réserves ?
Compréhension exposition/perception/ discrimination	Anticipation (en 3 petits groupes)	- Présenter et analyser le doc. synthèse pendant la deuxième séance ; - Composer 3 petits groupes pour travailler sur 3 sites différents.
	Compréhension globale	- Attribution du site à chaque groupe qui ira le découvrir.
	Compréhension détaillée	- Chaque groupe va exploiter son site et le présenter à ses collègues. (Travail en groupe 1)
Expression Réemploi/simulation/ créativité	Préparation/entraînement (en petits groupes ou individuellement)	- Choisir une des trois tâches : 1) Faire la réservation du train Guarda > Hendaye : http://www.cp.pt/cp/displayPage.do?vnextoid=a4f6f9e12a584010VgnVCM1000007b01a8c0RCRD 2) Faire la réservation du train Hendaye > Lourdes : http://www.voyages-sncf.com/ 3) Faire la réservation de l'hôtel : http://www.booking.com/
	Réalisation/mise en commun	- Mise en commun
	Correction collective et/ou individuelle	- Auto e hétéro-correction.

4^{ème} séance

	Démarrage à l'oral/à l'écrit	http://www.youtube.com/watch?v=tJU8Ajui1O8&feature=related <ul style="list-style-type: none"> - Faire écouter les 3 premières secondes de la vidéo, sans image, et demander d'identifier la musique.
Compréhension exposition/perception/ discrimination	Anticipation	<ul style="list-style-type: none"> - Faire écouter l'annonce en entier, sans images, et demander aux apprenants de quel type de texte il s'agit ; - Demander de formuler des hypothèses. (Doc. 5)
	Compréhension globale	<ul style="list-style-type: none"> - Faire une écoute entrecoupée pour confirmer les hypothèses données. <ol style="list-style-type: none"> a) Quel type de texte ? b) Quel sujet ? c) En quelles langues ?
	Compréhension détaillée	<ol style="list-style-type: none"> 1) Maintenant avec l'image, faire des écoutes successives et prendre des notes, « Qu'est-ce que je comprends dans chaque langue ? » <ol style="list-style-type: none"> a) L'annonce en français ; b) L'annonce en anglais ; c) L'annonce en espagnol.
Travail sur la langue	Repérage	<ul style="list-style-type: none"> - Questionner sur les apports de chaque langue pour la compréhension de l'annonce.
	Conceptualisation	<ul style="list-style-type: none"> - Demander aux apprenants de réfléchir sur le processus de compréhension de ce texte: <ol style="list-style-type: none"> a) Le contexte ; b) L'intonation du discours; c) Mots transparents ; d) Structure du texte ;

	Systématisation	
Expression Réemploi/simulation/ créativité	Préparation/entraînement (en petits groupes de deux)	- Recomposer un texte multilingue par ordre de langue (français, portugais, italien et espagnol). (Dans chaque enveloppe les phrases sont en désordre, à eux de les mettre en ordre selon la langue.) (travail en groupe 2)
	Réalisation/mise en commun	- Mise en commun
	Correction collective et/ou individuelle	- Correction

A- Le vocabulaire religieux chrétien que j'ai compris:

Doc.1

B- J'élabore des phrases.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

Doc.2

A- Le vocabulaire religieux chrétien que j'ai compris:

Le Sanctuaire de Apparicion de Notre	La vierge 11 fille	seigneur vierge saint Rosaire
Pelerinage Sacralisation A Lourdes	grotte procession	

Doc.1

B- J'élabore des phrases.

- 1- Bernadette est la vidente de la vierge à Lourdes
- 2- Les trois pasteurs sont les rois à Fatima
- 3- La grotte de Massabielle est à Lourdes
- 4- Les Sanctuaires de Fatima est le plus grand
- 5- La vierge est belle.
- 6- Les apparitions sont faites à des enfants

Doc.2

A- Le vocabulaire religieux chrétien que j'ai compris:

Le sanctuaire de Notre-Dame de Lourdes	Le sanctuaire de Fatima	Sanctuaire de Fatima pastoraux
Fatima 1916	les trois petits pasteurs	pèlerinage à Fatima
Lourdes 18 apparitions	localisation	Lourdes est une ville dans la région
grotte de Lourdes	la procession mariale	Descente

Doc.1

B- J'élabore des phrases.

- 1- Bernadette
- 2- les trois petits pasteurs à Fatima
- 3- la grotte de Lourdes
- 4- Les sanctuaires de Fatima et Lourdes sont très grands
- 5- La Vierge est là
- 6- Les apparitions sont faites à des enfants

Doc.2

Século
9

João Paolão
10

Nº

Nº

A- Le vocabulaire religieux chrétien que j'ai compris:

Salvário	Kranca	S de Lendas
Salvário	Fátima	1916 - Apparition

Doc.1

B- J'élabore des phrases.

1- Bernadette est la vidente de la Vierge

2- _____

3- _____

4- _____

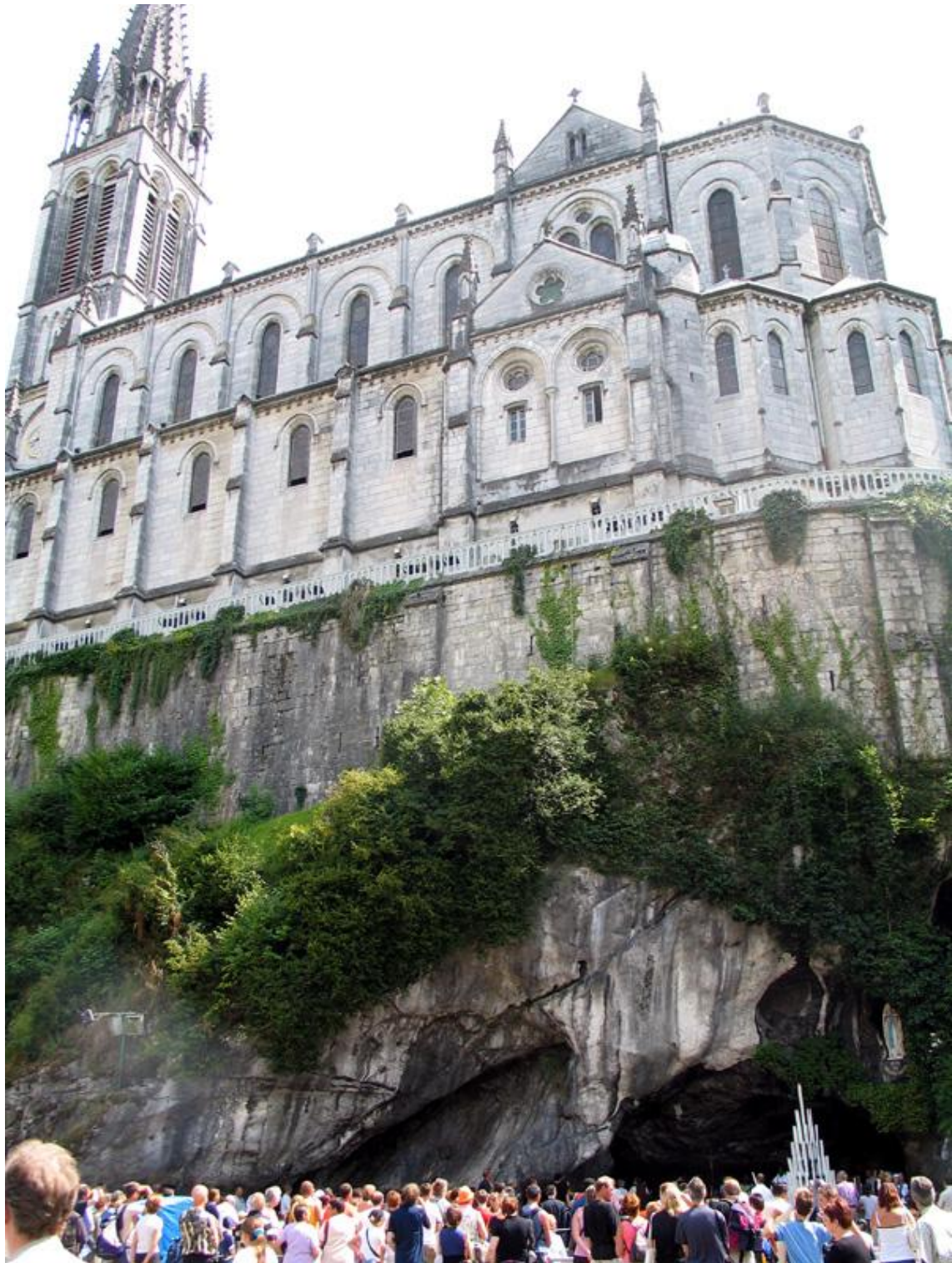
5- _____

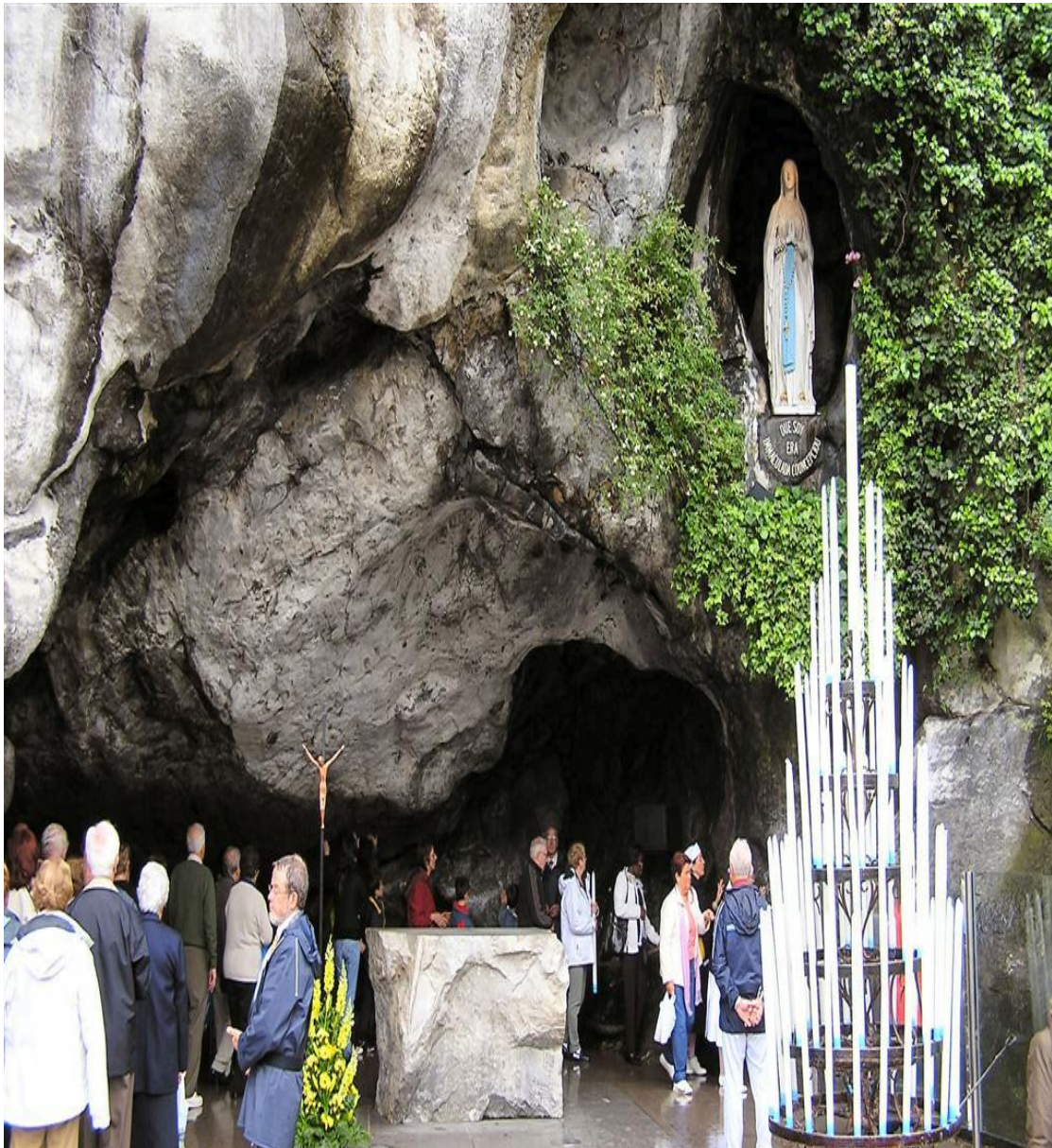
6- _____

Doc.2











1^{ère} séance

<http://www.emusic.com/album/Maitrise-de-la-Cath%C3%A9drale-de-Rennes-Jean-Paul-L%C3%A9-Chants-de-Lourdes-Vol-3-Alleluia-Chantez-pour-MP3-Download/11264452.html>

http://www.lourdes-france.org/index.php?goto_centre=ru&contexte=fr&id=164&id_rubrique=164#

Le sanctuaire de Notre-Dame de Lourdes

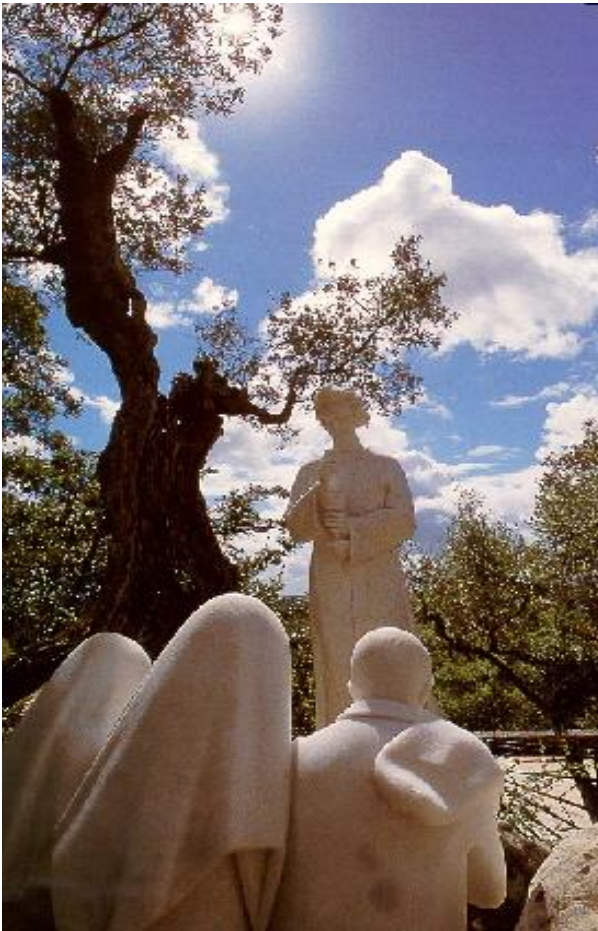


Le sanctuaire de Fátima



À Fátima

1916 - Apparitions de l'Ange.



1917 – Les 13 des mois de mai, juin, juillet, septembre et octobre – Apparitions de Notre-Dame à la Cova da Iria ; le 19 août aux Valinhos.



Les trois petits pasteurs



Pèlerinage à Fátima.



Le chapelet

Localisation



Lourdes est une ville dans la région de Midi-Pyrénées, au Sud-Ouest de France.

À Lourdes

18 apparitions de
La vierge

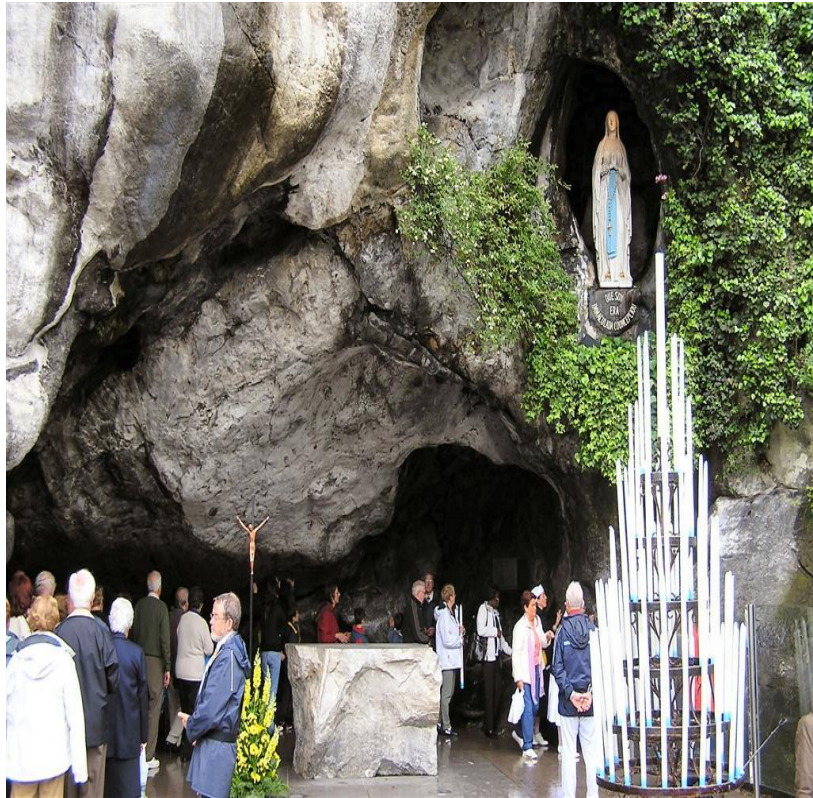


1ère apparition, à la
Grotte de Massabielle,
le 11 février 1858



La voyante Bernadette Soubirous
(elle avait 14 ans)

<http://www.lourdes-france.org/>



La Grotte de Massabielle



La cathédrale de Lourdes



© SIDL / Pierre VINCENT

La procession mariale

Les signes de Lourdes



L'eau de Lourdes est le signe de cette «eau vive» que donne Jésus.



C'est dans la **Grotte de Massabielle**, que Bernadette a vu la Vierge 18 fois.



Cette lumière, c'est le Christ.

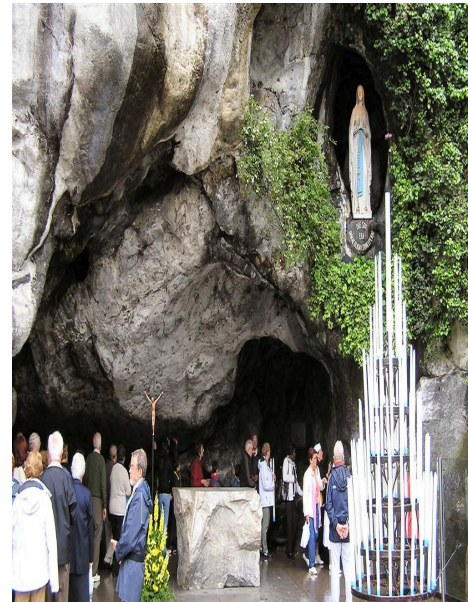
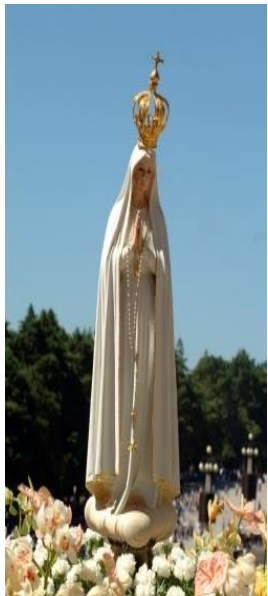
« Venez boire à la fontaine et vous y laver. »

La Vierge Marie à Bernadette Soubirous

- **Pèlerinage national français** (le 15 août, fête de l'Assomption;
- **Pèlerinage du Rosaire** (le 7 octobre);
- **Pèlerinage militaire international**;
- **Pèlerinage « Foi et lumière » (handicapés mentaux)**;
- **Pèlerinage de l'ordre de Malte.**

Le vocabulaire religieux chrétien que j'ai compris:

Le sanctuaire.	Les trois petits pasteurs: Lúcia Jacinta et Francisco.	La grotte de Massabielle.
Notre-Dame de Lourdes	La voyante Bernadette Sabirous.	La Cathédrale.
La Vierge	Le pèlerinage.	Le christ.
Les apparitions	Le chapelet ou le Saint Rosaire.	La procession mariale



Bernadette **est** la voyante de la vierge à Lourdes.

_____ **sont** les voyants de la vierge _____.

2^{ème} séance

On va organiser un Pèlerinage/un voyage
à Notre-Dame de Lourdes,
du 10 au 15 juin 2009?





Organisation du pèlerinage à Lourdes

Aller: mercredi, le 10 juin 2009

Retour: lundi, le 15 juin 2009

1- Quel **transport**?

2- Quel **itinéraire**?

3- Quels **horaires** et quels **tarifs**?

4- Quel **hôtel**?

5- Qui va faire les **réserves**
sur le net?



1- On va choisir le moyen de transport?

On va aller à Lourdes...

☐ en voiture

☐ en autocar

☐ en avion

☐ à bicyclette

☐ en train

☐ à pied



A



B



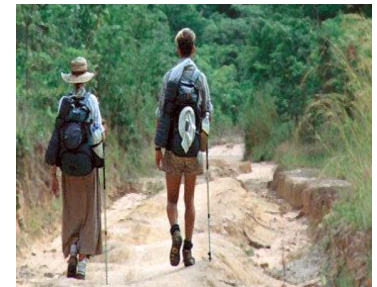
C



D



E



F

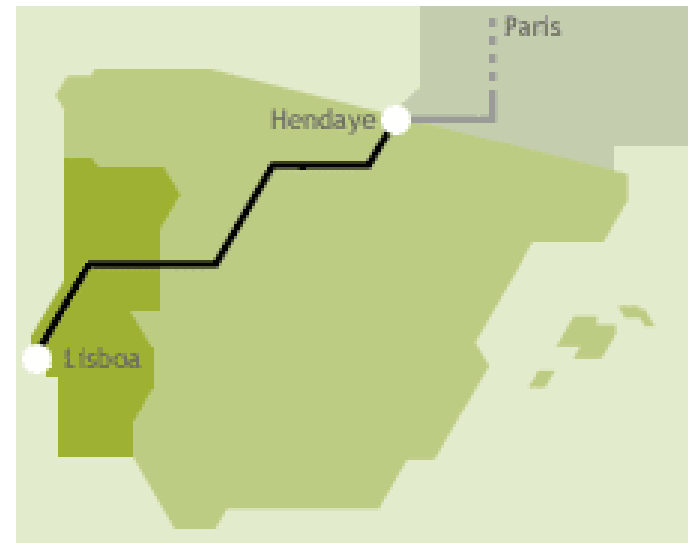
2- On va sélectionner l'itinéraire?



Caminhos de ferro portugueses



Le train – le Sud-Express



Guarda - Hendaye



La gare de Guarda



TGV



Société Nationale des Chemins de fer Français

TGV – Le train à grande vitesse –



Gare de Hendaye



Gare de Lourdes

3- Quelles dates, quels trajets, quels horaires, quels tarifs?

<http://www.cp.pt/cp/displayPage.do?vgnextoid=87cbd5abe2a74010VgnVCM1000007b01a8c0RCRD>

Itinéraire:

Le 10 juin: GUARDA > HENDAYE > LOURDES

Le 15 juin: LOURDES > IRUN > GUARDA

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage (€)
10 juin 2009				

3- On va déterminer les horaires?

ALLER

G
U
A
R
D
A



H
E
N
D
A
Y
E
→



Lisboa (Sta. Apolónia)	16.06
Lisboa (Oriente)	16.14
Entroncamento	17.19
Fátima	17.33
Pombal	17.57
Coimbra-B	18.22
Coimbra-B	18.26
Pampilhosa	18.42
Santa Comba Dão	19.09
Nelas	19.36
Mangualde	19.45
Celorico da Beira	20.15
Vila Franca das Naves	20.26
Guarda	20.42
Vilar Formoso	21.09
Vilar Formoso <i>HP</i>	21.25
Fuentes d'Oñoro <i>HE</i>	22.30
Fuentes d'Oñoro	22.32
Ciudad Rodrigo	22.52
Fuente de S. Esteban	23.20
Salamanca	0.05
Medina del Campo	0.57
Valladolid	1.34
Burgos	2.58
Miranda de Ebro	3.59
Vitória	4.28
San Sebastian	6.38
Irun	7.09
Hendaye	7.14

*HP - Hora portuguesa
HE - Hora espanhola*

RETOUR



I
R
U
N



G
U
A
R
D
A



Irun	22.00
San Sebastian	22.20
Vitória	0.15
Miranda de Ebro	0.40
Burgos	1.59
Valladolid	3.20
Medina del Campo	3.57
Salamanca	4.55
Fuente de S. Esteban	5.44
Ciudad Rodrigo	6.09
Fuentes d'Oñoro	6.38
Fuentes d'Oñoro <i>HE</i>	6.40
Vilar Formoso <i>HP</i>	5.44
Vilar Formoso	6.10
Guarda	6.39
Vila Franca das Naves	6.54
Celorico da Beira	7.05
Mangualde	7.34
Nelas	7.43
Santa Comba Dão	8.05
Pampilhosa	8.38
C Coimbra-B	8.49
P Coimbra-B	8.51
Pombal	9.19
Fátima	9.42
Entroncamento	9.56
C Lisboa (Oriente)	10.54
C Lisboa (Sta. Apolónia)	11.03

... quels tarifs?

Type	ADULTES					
	Lisboa- Hendaye		Coimbra - Hendaye		Guarda - Hendaye	
	Aller	Aller et Retour	Aller	Aller et Retour	Aller	Aller et Retour
2^{ème} classe (Touriste) – place assise	67 €	107 €	61,50 €	98,50 €	55,50 €	89 €
Lit simple	179 €	286 €	173,50 €	278 €	167,50 €	268 €
Lit double	129 €	206 €	123,50 €	198 €	117,50 €	188 €
Lit triple	110 €	175,50 €	104,50 €	167,50 €	98,50 €	157,50 €
Lits superposés	87 €	139 €	81,50 €	130,50 €	75,50 €	121 €



Quels horaires?

Quels tarifs?

HENDAYE > LOURDES

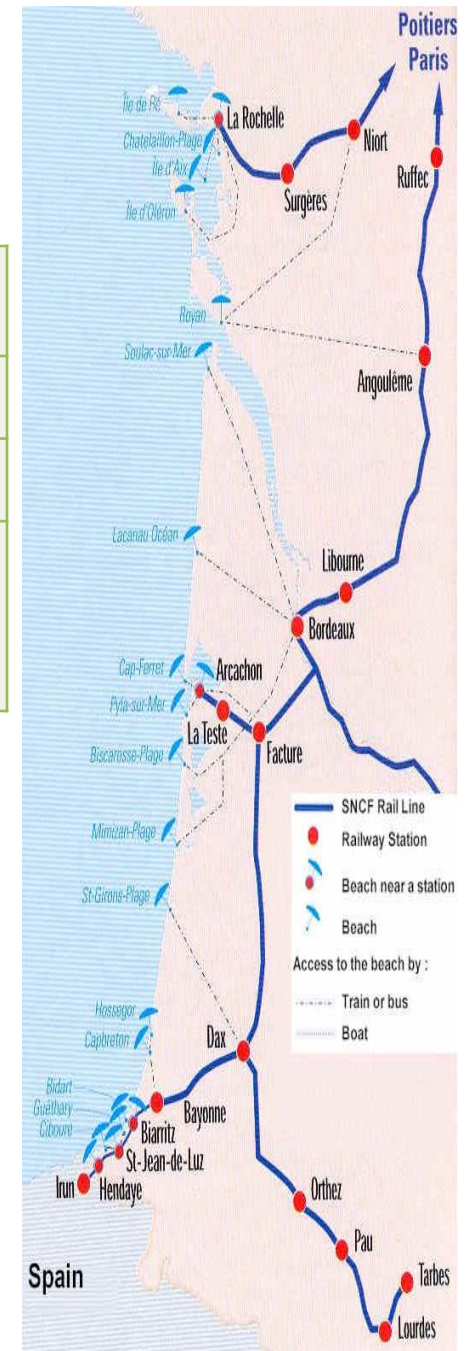
A
L
L
E
R

Départ à	<u>07h53</u>	<u>08h33</u>	<u>09h05</u>
A partir de	16.10 €	10.00 €	16.50 €
Durée	03h16	02h36	04h58
 Voyagez avec	  Via Bayonne		  Via Bayonne

LOURDES > IRUN

R
E
T
O
U
R

Départ à	<u>18h11</u>
A partir de	10.00€
Durée	02h39
 Voyagez avec	



Itinéraire de l'aller (10 juin 2009)

GUARDA > HENDAYE > LOURDES

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage
10 juin 2009	Guarda > Hendaye	20h42	7h14	121,00€
11 juin 2009	Hendaye > Lourdes	8h33	11h06	10,00€

Itinéraire du retour (15 juin 2009)

LOURDES > IRUN > GUARDA



Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage
15 juin 2009	Lourdes > Irun	18h11	20h50	10,00€
15 juin 2009	Irun > Guarda	22h00	6h39	---

4- On va réserver quel hôtel?

<http://www.booking.com>



☐ Première Classe Lourdes - 45 Avenue Alexandre-Marqui, Lourdes





Chambres disponibles	personnes	Disponibilité	Tarif pour 4 nuits	
Chambre Double		Reste 3 chambres	€ 152	Réserver
Chambre Triple - 1 Lit Double & 1 Lit Simple		Disponibles	€ 152	Réserver



☐ Campanile Lourdes - 45 Avenue Alexandre Marqui, 65100 Lourdes

Chambres disponibles	personnes	Disponibilité	Tarif pour 4 nuits	
Chambre Double		Disponibles	€ 260	Réserver
Chambre Lits Jumeaux		Disponibles	€ 260	Réserver

☐ **A La Croix De Malte** - 5 Rue Des Pyrénées, 65100 Lourdes

Chambres disponibles	personnes	Disponibilité	Tarif pour 4 nuits	
Chambre Simple		Disponibles	€ 160	Réserver
Chambre Lits Jumeaux		Disponibles	€ 180	Réserver
Chambre Triple		Reste 5 chambres	€ 220	Réserver
Chambre Double		Disponibles	€ 180	Réserver



☐ **Majestic** - 9 Avenue Maransin, 65100 Lourdes

Chambres disponibles	personnes	Disponibilité	Tarif pour 4 nuits	
Chambre Simple		Disponibles	€ 200	Réserver
Chambre Double		Disponibles	€ 240	Réserver
Chambre Triple		Reste 5 chambres	€ 280	Réserver
Chambre Lits Jumeaux		Reste 5 chambres	€ 240	Réserver
Chambre Quadruple		Reste 2 chambres	€ 320	Réserver



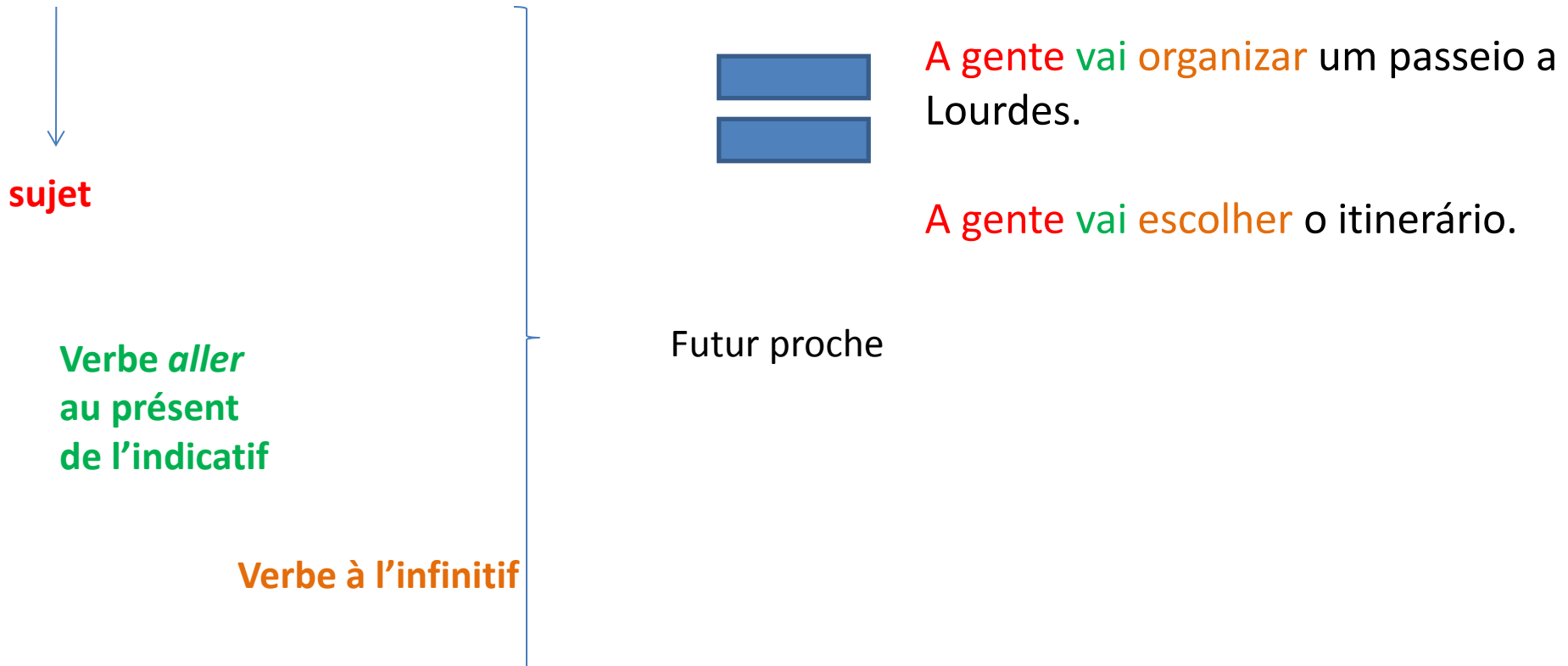
On va choisir le moyen de transport.

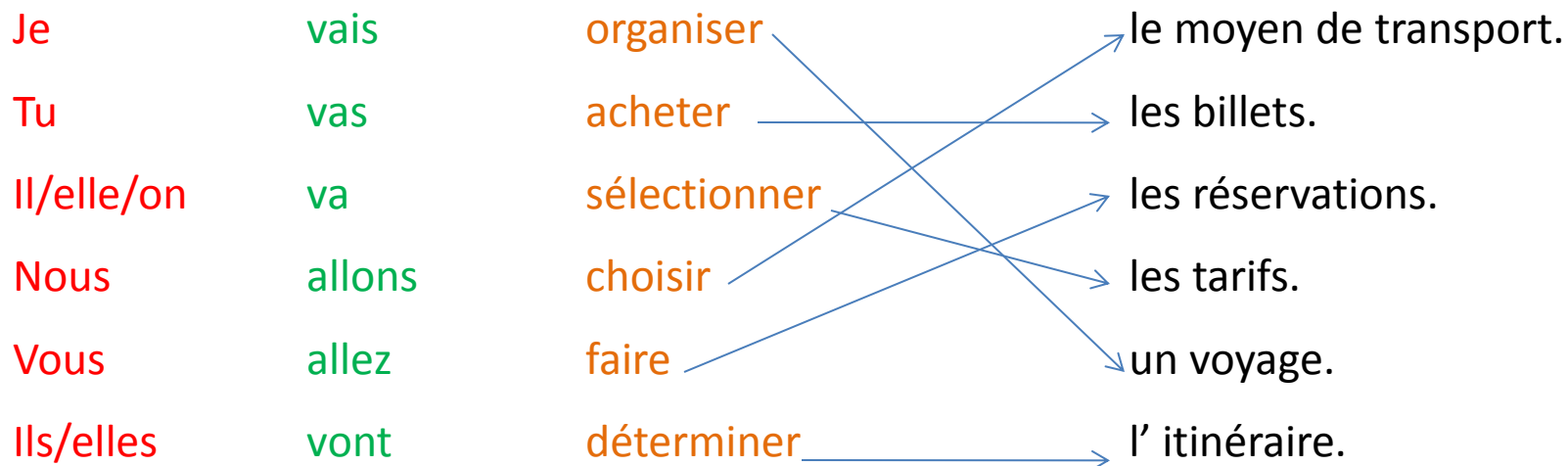
On va sélectionner l'itinéraire.

On va choisir les dates, les trajets, les horaires et les tarifs.

On va déterminer les horaires.

On va réserver quel hôtel.





Élaborer des phrases.

Je vais organiser un voyage.

Tu vas acheter les billets.

Elle va sélectionner les tarifs.

Nous allons choisir le moyen de transport.

Vous allez faire les réservations.

Ils vont déterminer l'itinéraire.

A- Je vais visiter le sanctuaire de Notre-Dame de la Lapa.



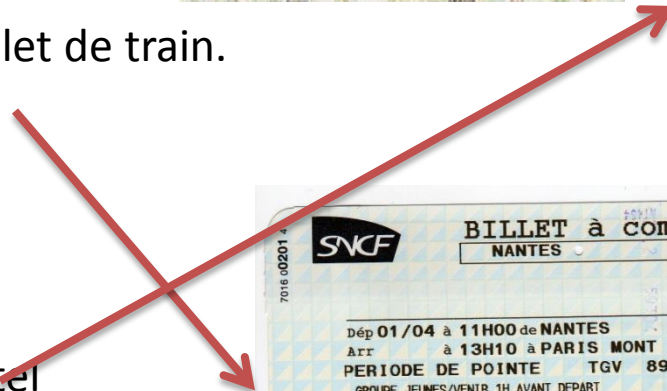
1

B- Je vais définir mon itinéraire.



4

C- Je vais acheter mon billet de train.



SNCF **BILLET à composer avant l'accès au train**

NANTES → PARIS MONT 1 ET 2

CIBER
26ADULTE
DONT GRATUIT 1A

Dép 01/04 à 11H00 de NANTES
Arr à 13H10 à PARIS MONT 1 ET 2
PERIODE DE POINTE TGV 8922
GROUPE JEUNES/VENTR 1H AVANT DEPART

Classe 2 VOIT 20: PLACE NO 31A 34
26ASSIS NON FUM 41A 44, 51A 58, 81
84, 87, 88
91A 94, 97, 98

Dép à de ***
Arr à à

Classe *

Prix par voyageur : 68.90
GR51 KMO396 :
68.90 :
BP PP 870912682362
08704345304165

Prix EUR **1722.50
ESP **286599.75
:DV 091268236
:CA REE MADRID 150307 12H12
:6AEDBO Dossier SNZFED Page 1/1

3

D- Je vais choisir mon hôtel



2

3^{ème} séance

5- Qui va acheter les billets? Qui va faire les réservations?

GUARDA > HENDAYE

<http://www.cp.pt>

HENDAYE > LOURDES

<http://www.voyages-sncf.com/>

Hotel

<http://www.booking.com/>



Nº de contribuinte:
500498601

Bilhete Digital
Venda a Dinheiro

4002-6500/21692

28-01-2006 23:45

Ida - 2ª Classe

Lisboa Santa Apolonia -> Porto Campanha

Data

2006-01-29

CT

IC

Comboio

525(14:55)

Car.

22

Lug.

102

Titular:

ID:

Tipo ID

BI



1138491946781

NÃO REVALIDÁVEL
NÃO REEMBOLSAVEL

Bilhete c/Desconto
Crit Jovem

15,00 EUR

Inclui IVA 5%

SNCF

BILLET

VALENCE TGV

→ PERPIGNAN

A composer avant l'accès au train

01ADULTE

Dép 06/09 à 15H53 de VALENCE TGV
Arr à 18H45 à PERPIGNAN
TGV 9833

Classe 1 VOIT 11: PLACE NO 81
01ASSIS NON FUM
SOLO 01ISOLEE

EURAIL EURODOMINO EUROPASS

Dép à de ***
Arr à à

Classe *

Prix par voyageur : 3.00

Prix EUR **3.00

EP00 KMC384 :

:DV 972871152

FRF **19.68

3.00

:CA

VALENCE TGV

060902 15H46

AC PP

879728711521
08707442902552

:6B079C

Dossier QHSSGZ

Page 1/1

98001

4^{ème} séance

<http://www.youtube.com/watch?v=tJU8Aju1O8&feature=related>

Je Vous salue Marie, pleine de grâces,
le Seigneur est avec Vous,
Vous êtes bénie entre toutes les femmes
et Jésus, le fruit de vos entrailles, est béni.
Sainte Marie, Mère de Dieu,
priez pour nous pauvre pêcheurs,
maintenant et à l'heure de notre mort.
Amen.



Dios te salve, María, llena eres de gracia,
el Señor es contigo.
Bendita tú eres entre todas las mujeres,
y bendito es el fruto de tu vientre, Jesús.
Santa María, Madre de Dios,
ruega por nosotros, pecadores,
ahora y en la hora de nuestra muerte.
Amen



Avé Maria, cheia de graça,
o Senhor é convosco.
Bendita sois vós entre as mulheres;
bendito é o fruto do vosso ventre, Jesus.
Santa Maria, mãe de Deus,
rogai por nós, pecadores,
agora e na hora da nossa morte.
Amen



Ave Maria, piena di grazia,
il Signore è con te.
Tu sei benedetta fra le donne
e benedetto è il frutto del tuo seno, Gesù.
Santa Maria, Madre di Dio,
prega per noi peccatori,
adesso e nell'ora della nostra morte.
Amen



1^{ère} séance

<http://www.emusic.com/album/Maitrise-de-la-Cath%C3%A9drale-de-Rennes-Jean-Paul-L%C3%A9-Chants-de-Lourdes-Vol-3-Alleluia-Chantez-pour-MP3-Download/11264452.html>

http://www.lourdes-france.org/index.php?goto_centre=ru&contexte=fr&id=164&id_rubrique=164#

Le sanctuaire de Notre-Dame de Lourdes

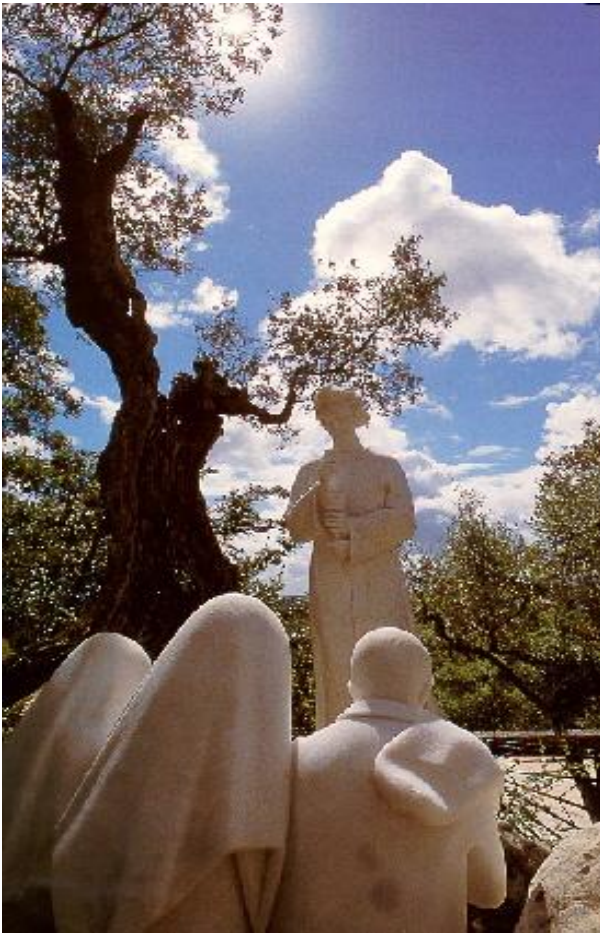


Le sanctuaire de Fátima



À Fátima

1916 - Apparitions de l'Ange.



1917 – Les 13 des mois de mai, juin, juillet, septembre et octobre – Apparitions de Notre-Dame à la Cova da Iria ; le 19 août aux Valinhos.



Les trois petits pasteurs



Pèlerinage à Fátima.



Le chapelet

Localisation



Lourdes est une ville dans la région de Midi-Pyrénées, au Sud-Ouest de France.

À Lourdes

18 apparitions de
La vierge

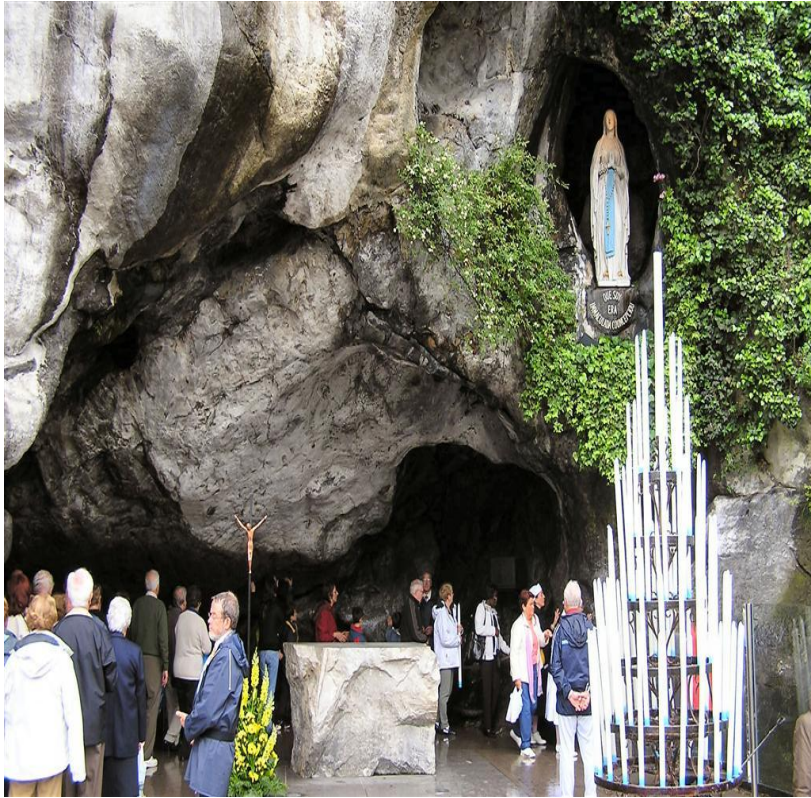


1ère apparition, à la
Grotte de Massabielle,
le 11 février 1858



La voyante Bernadette Soubirous
(elle avait 14 ans)

<http://www.lourdes-france.org/>



La Grotte de Massabielle



La cathédrale de Lourdes



© SIDL / Pierre VINCENT

La procession mariale

Les signes de Lourdes



L'eau de Lourdes est le signe de cette «eau vive» que donne Jésus.



C'est dans la **Grotte de Massabielle**, que Bernadette a vu la Vierge 18 fois.



Cette lumière, c'est le Christ.

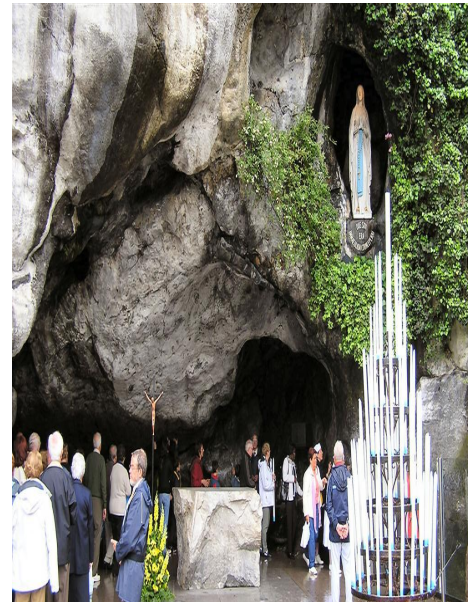
« Venez boire à la fontaine et vous y laver. »

La Vierge Marie à Bernadette Soubirous

- **Pèlerinage national français** (le 15 août, fête de l'Assomption;
- **Pèlerinage du Rosaire** (le 7 octobre);
- **Pèlerinage militaire international**;
- **Pèlerinage « Foi et lumière » (handicapés mentaux)**;
- **Pèlerinage de l'ordre de Malte.**

Le vocabulaire religieux chrétien que j'ai compris:

Le sanctuaire.	Les trois petits pasteurs: Lúcia Jacinta et Francisco.	La grotte de Massabielle.
Notre-Dame de Lourdes	La voyante Bernadette Sabirous.	La Cathédrale.
La Vierge	Le pèlerinage.	Le christ.
Les apparitions	Le chapelet ou le Saint Rosaire.	La procession mariale



Bernadette **est** la voyante de la vierge à Lourdes.

_____ **sont** les voyants de la vierge _____.

2^{ème} séance

On va organiser un Pèlerinage/un voyage
à Notre-Dame de Lourdes,
du 10 au 15 juin 2009?





Organisation du pèlerinage à Lourdes

Aller: mercredi, le 10 juin 2009

Retour: lundi, le 15 juin 2009

1- Quel **transport**?

2- Quel **itinéraire**?

3- Quels **horaires** et quels **tarifs**?

4- Quel **hôtel**?

5- Qui va faire les **réserves**
sur le net?



1- On va choisir le moyen de transport?

On va aller à Lourdes...

☐ en voiture

☐ en autocar

☐ en avion

☐ à bicyclette

☐ en train

☐ à pied



A



B



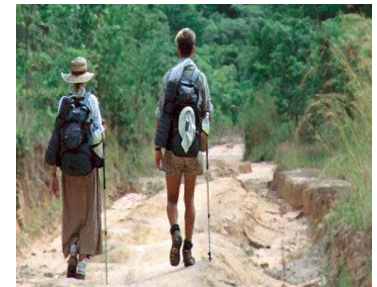
C



D



E



F

2- On va sélectionner l'itinéraire?



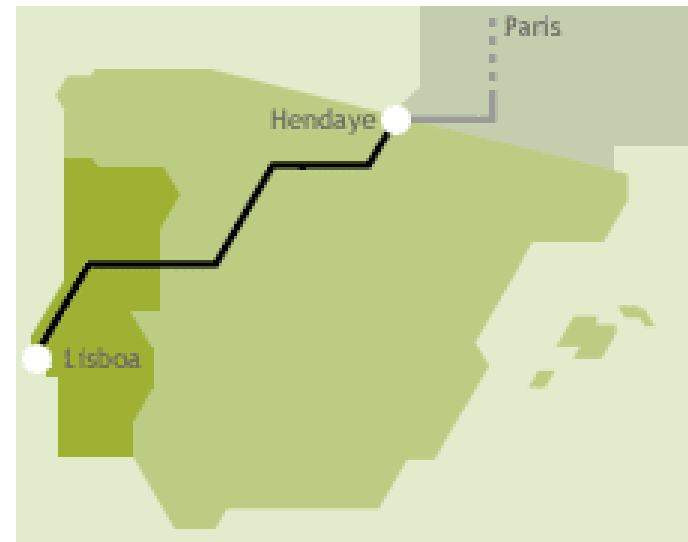
Caminhos de ferro portugueses



Le train – le Sud-Express



La gare de Guarda



Guarda - Hendaye



TGV



Société Nationale des Chemins de fer Français

TGV – Le train à grande vitesse –



Gare de Hendaye



Gare de Lourdes

3- Quelles dates, quels trajets, quels horaires, quels tarifs?

<http://www.cp.pt/cp/displayPage.do?vnextoid=87cbd5abe2a74010VgnVCM1000007b01a8c0RCRD>

Itinéraire:

Le 10 juin: GUARDA > HENDAYE > LOURDES

Le 15 juin: LOURDES > IRUN > GUARDA

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage (€)
10 juin 2009				

3- On va déterminer les horaires?

ALLER

G
U
A
R
D
A



H
E
N
D
A
Y
E
→



Lisboa (Sta. Apolónia)	16.06
Lisboa (Oriente)	16.14
Entroncamento	17.19
Fátima	17.33
Pombal	17.57
Coimbra-B	18.22
Coimbra-B	18.26
Pampilhosa	18.42
Santa Comba Dão	19.09
Nelas	19.36
Mangualde	19.45
Celorico da Beira	20.15
Vila Franca das Naves	20.26
Guarda	20.42
Vilar Formoso	21.09
Vilar Formoso <i>HP</i>	21.25
Fuentes d'Oñoro <i>HE</i>	22.30
Fuentes d'Oñoro	22.32
Ciudad Rodrigo	22.52
Fuente de S. Esteban	23.20
Salamanca	0.05
Medina del Campo	0.57
Valladolid	1.34
Burgos	2.58
Miranda de Ebro	3.59
Vitória	4.28
San Sebastian	6.38
Irun	7.09
Hendaye	7.14

*HP - Hora portuguesa
HE - Hora espanhola*

RETOUR



I
R
U
N



G
U
A
R
D
A



Irun	22.00
San Sebastian	22.20
Vitória	0.15
Miranda de Ebro	0.40
Burgos	1.59
Valladolid	3.20
Medina del Campo	3.57
Salamanca	4.55
Fuente de S. Esteban	5.44
Ciudad Rodrigo	6.09
Fuentes d'Oñoro	6.38
Fuentes d'Oñoro <i>HE</i>	6.40
Vilar Formoso <i>HP</i>	5.44
Vilar Formoso	6.10
Guarda	6.39
Vila Franca das Naves	6.54
Celorico da Beira	7.05
Mangualde	7.34
Nelas	7.43
Santa Comba Dão	8.05
Pampilhosa	8.38
C Coimbra-B	8.49
P Coimbra-B	8.51
Pombal	9.19
Fátima	9.42
Entroncamento	9.56
C Lisboa (Oriente)	10.54
C Lisboa (Sta. Apolónia)	11.03

... quels tarifs?

Type	ADULTES					
	Lisboa- Hendaye		Coimbra - Hendaye		Guarda - Hendaye	
	Aller	Aller et Retour	Aller	Aller et Retour	Aller	Aller et Retour
2^{ème} classe (Touriste) – place assise	67 €	107 €	61,50 €	98,50 €	55,50 €	89 €
Lit simple	179 €	286 €	173,50 €	278 €	167,50 €	268 €
Lit double	129 €	206 €	123,50 €	198 €	117,50 €	188 €
Lit triple	110 €	175,50 €	104,50 €	167,50 €	98,50 €	157,50 €
Lits superposés	87 €	139 €	81,50 €	130,50 €	75,50 €	121 €



Quels horaires?

Quels tarifs?

HENDAYE > LOURDES

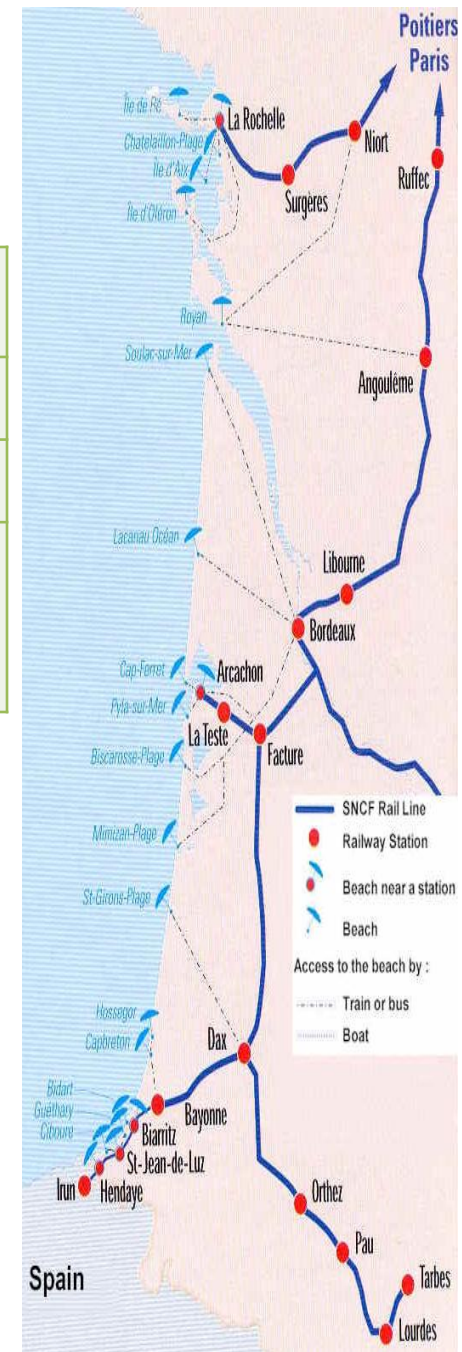
A
L
L
E
R

Départ à	<u>07h53</u>	<u>08h33</u>	<u>09h05</u>
A partir de	16.10 €	10.00 €	16.50 €
Durée	03h16	02h36	04h58
 Voyagez avec	  Via Bayonne		  Via Bayonne

LOURDES > IRUN

R
E
T
O
U
R

Départ à	<u>18h11</u>
A partir de	10.00€
Durée	02h39
 Voyagez avec	



Itinéraire de l'aller (10 juin 2009)

GUARDA > HENDAYE > LOURDES

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage
10 juin 2009	Guarda > Hendaye	20h42	7h14	121,00€
11 juin 2009	Hendaye > Lourdes	8h33	11h06	10,00€

Itinéraire du retour (15 juin 2009)

LOURDES > IRUN > GUARDA

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage
15 juin 2009	Lourdes > Irun	18h11	20h50	10,00€
15 juin 2009	Irun > Guarda	22h00	6h39	---

4- On va réserver quel hôtel?

<http://www.booking.com>



☐ Première Classe Lourdes - 45 Avenue Alexandre-Marqui, Lourdes

Chambres disponibles	personnes	Disponibilité	Tarif pour 4 nuits	
Chambre Double	⚹	Reste 3 chambres	€ 152	Réserver
Chambre Triple - 1 Lit Double & 1 Lit Simple	⚹	Disponibles	€ 152	Réserver



☐ Campanile Lourdes - 45 Avenue Alexandre Marqui, 65100 Lourdes

Chambres disponibles	personnes	Disponibilité	Tarif pour 4 nuits	
Chambre Double	⚹	Disponibles	€ 260	Réserver
Chambre Lits Jumeaux	⚹	Disponibles	€ 260	Réserver

☐ **A La Croix De Malte** - 5 Rue Des Pyrénées, 65100 Lourdes



Chambres disponibles	personnes	Disponibilité	Tarif pour 4 nuits	
Chambre Simple		Disponibles	€ 160	Réserver
Chambre Lits Jumeaux		Disponibles	€ 180	Réserver
Chambre Triple		Reste 5 chambres	€ 220	Réserver
Chambre Double		Disponibles	€ 180	Réserver

☐ **Majestic** - 9 Avenue Maransin, 65100 Lourdes



Chambres disponibles	personnes	Disponibilité	Tarif pour 4 nuits	
Chambre Simple		Disponibles	€ 200	Réserver
Chambre Double		Disponibles	€ 240	Réserver
Chambre Triple		Reste 5 chambres	€ 280	Réserver
Chambre Lits Jumeaux		Reste 5 chambres	€ 240	Réserver
Chambre Quadruple		Reste 2 chambres	€ 320	Réserver

On va choisir le moyen de transport.

On va sélectionner l'itinéraire.

On va choisir les dates, les trajets, les horaires et les tarifs.

On va déterminer les horaires.

On va réserver quel hôtel.

sujet

Verbe *aller*
au présent
de l'indicatif

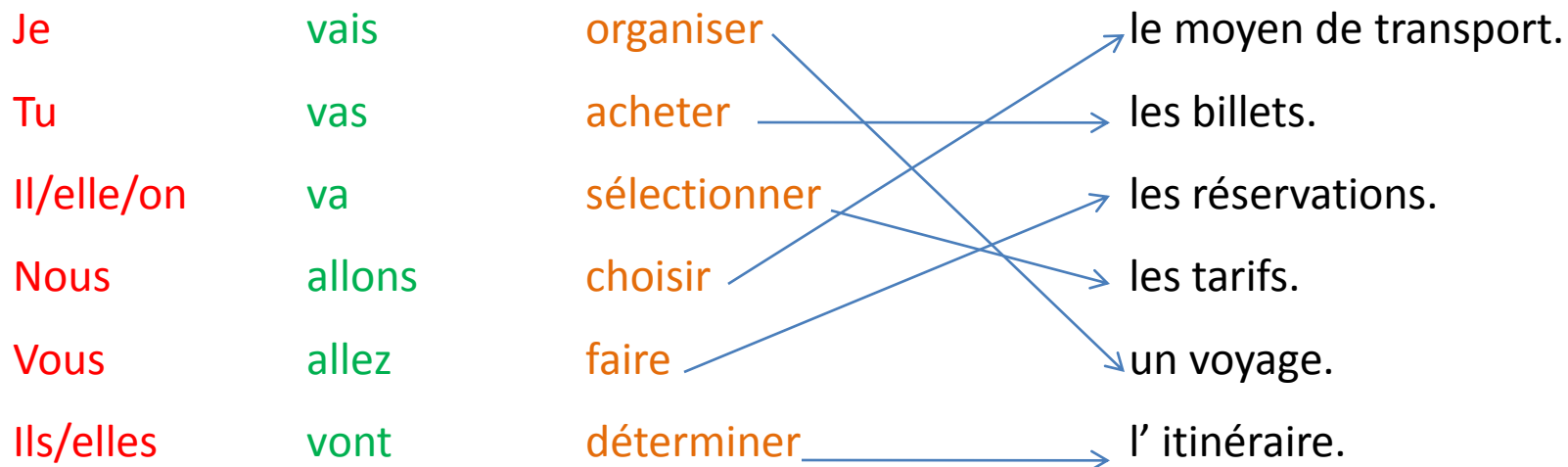
Verbe à l'infinitif



A gente vai organizar um passeio a Lourdes.

A gente vai escolher o itinerário.

Futur proche



Élaborer des phrases.

Je vais organiser un voyage.

Tu vas acheter les billets.

Elle va sélectionner les tarifs.

Nous allons choisir le moyen de transport.

Vous allez faire les réservations.

Ils vont déterminer l'itinéraire.

A- Je vais visiter le sanctuaire de Notre-Dame de la Lapa.



1

B- Je vais définir mon itinéraire.



4

C- Je vais acheter mon billet de train.



SNCF **BILLET à composer avant l'accès au train**

NANTES → PARIS MONT 1 ET 2

CIBER
26ADULTE
DONT GRATUIT 1A

Dép 01/04 à 11H00 de NANTES
Arr à 13H10 à PARIS MONT 1 ET 2
PERIODE DE POINTE TGV 8922
GROUPE JEUNES/VENTR 1H AVANT DEPART

Classe 2 VOIT 20: PLACE NO 31A 34
26ASSIS NON FUM 41A 44, 51A 58, 81
84, 87, 88
91A 94, 97, 98

Dép à de ***
Arr à à

Classe *

Prix par voyageur : 68.90
GR51 KMO396 :
68.90 :
BP PP 870912682362
08704345304165

Prix EUR **1722.50
ESP **286599.75

:DV 091268236
:CA REE MADRID 150307 12H12
:6AEDBO Dossier SNZFED Page 1/1

3

D- Je vais choisir mon hôtel



2

3^{ème} séance

5- Qui va acheter les billets? Qui va faire les réservations?

GUARDA > HENDAYE

<http://www.cp.pt>

HENDAYE > LOURDES

<http://www.voyages-sncf.com/>

Hotel

<http://www.booking.com/>



Nº de contribuinte:
500498601

Bilhete Digital
Venda a Dinheiro

4002-6500/21692

28-01-2006 23:45

Ida - 2ª Classe

Lisboa Santa Apolonia -> Porto Campanha

Data

2006-01-29

CT

IC

Comboio

525(14:55)

Car.

22

Lug.

102

Titular:

ID:

Tipo ID

BI



1138491946781

NÃO REVALIDÁVEL
NÃO REEMBOLSAVEL

Bilhete c/Desconto
Crit Jovem

15,00 EUR

Inclui IVA 5%

SNCF

BILLET

VALENCE TGV

→ PERPIGNAN

A composer avant l'accès au train

01ADULTE

Dép 06/09 à 15H53 de VALENCE TGV
Arr à 18H45 à PERPIGNAN
TGV 9833

Classe 1 VOIT 11: PLACE NO 81
01ASSIS NON FUM
SOLO 01ISOLEE

EURAIL EURODOMINO EUROPASS

Dép à de ***
Arr à à

Classe *

Prix par voyageur : 3.00

Prix EUR **3.00

EP00 KMC384 :

:DV 972871152

FRF **19.68

3.00

:CA

VALENCE TGV

060902 15H46

AC PP

879728711521
08707442902552

:6B079C

Dossier QHSSGZ

Page 1/1

100801

4^{ème} séance

<http://www.youtube.com/watch?v=tJU8Aju1O8&feature=related>

Je Vous salue Marie, pleine de grâces,
le Seigneur est avec Vous,
Vous êtes bénie entre toutes les femmes
et Jésus, le fruit de vos entrailles, est béni.
Sainte Marie, Mère de Dieu,
priez pour nous pauvre pêcheurs,
maintenant et à l'heure de notre mort.
Amen.



Dios te salve, María, llena eres de gracia,
el Señor es contigo.
Bendita tú eres entre todas las mujeres,
y bendito es el fruto de tu vientre, Jesús.
Santa María, Madre de Dios,
ruega por nosotros, pecadores,
ahora y en la hora de nuestra muerte.
Amen



Avé Maria, cheia de graça,
o Senhor é convosco.
Bendita sois vós entre as mulheres;
bendito é o fruto do vosso ventre, Jesus.
Santa Maria, mãe de Deus,
rogai por nós, pecadores,
agora e na hora da nossa morte.
Amen



Ave Maria, piena di grazia,
il Signore è con te.
Tu sei benedetta fra le donne
e benedetto è il frutto del tuo seno, Gesù.
Santa Maria, Madre di Dio,
prega per noi peccatori,
adesso e nell'ora della nostra morte.
Amen



Itinéraire:

Le 10 juin: GUARDA > HENDAYE > LOURDES

Le 15 juin: LOURDES > IRUN > GUARDA

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage (€)
10 juin 2009				

71

Itinéraire:

Le 10 juin: GUARDA > HENDAYE > LOURDES

Le 15 juin: LOURDES > IRUN > GUARDA

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage (€)
10 juin 2009	Guarda Hendaye	20h42 m.	7h14 m.	268€
11 juin 2009	Hendaye Lourdes	8h33 m	11h9 m	10.00€
15 juin 2009	Lourdes Irun	18h11 m	20h50 m	10.00€
15 juin 2009	Irun Lourdes	22h00	6h39 m	

A La Croix De Malte 180€ 468€.

Je
tu
elle/on
vous
vous
elle

Vais
vas
va
allons
allez
venez

organiser
acheter
sélectionner
choisir
faire
déterminer

le moyen de transport
le billets
les réservations
les tarifs
son voyage
l'itinéraire.

A 1 - je vais visiter le sanctuaire de Notre Dame de la Saïa

A 2 -

A 3 -

A 4 -

Itinéraire:

Le 10 juin: GUARDA > HENDAYE > LOURDES

Le 15 juin: LOURDES > IRUN > GUARDA

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage (€)
10 juin 2009	Guarda Hendaye	20 h 42 m 7 h 11 m	7 h 42 m	268 €
11 juin 2009	Hendaye Lourdes	8 h 33 m	11 h 9 m	10 €
15 juin 2009	Lourdes Irun	18 h 11 m	20 h 50 m	10 €
15 juin 2009	Irun Guarda	22 h	6 h 30 m	288 €

Ada Croix DE Hata
Longexon
Disponible

+ 160

41 48 €

je vais	organiser	le moyen transport
tu vas	acheter	les billets
il/elle/on va	sélectionner	les réservations
Nous allons	choisir	les tarifs
Vous allez	faire	un voyage
Ils/elles vont	déterminer	l'itinéraire

A-A Paris

B-4

C-3

D-2

Itinéraire:

17

Le 10 juin: GUARDA > HENDAYE > LOURDES

Le 15 juin: LOURDES > IRUN > GUARDA

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage (€)
10 juin 2009	Hendaye	20 ^h - 42 m	7 - 44 m	
10 ju -	Guarda			121. €
11 juin 2009	Lourdes	8 ^h - 33 m	11 h - 09 m	10 €
	Irún			
		18 ^h - 11 m		10 €
15 juin		20 ^h - 50 m		
	Irún			
15 juin	Guarda	22 ^h	6 ^h - 29 m	

A la Croix de Hapte

Chambre Double 180 € = pago 90 €

R: com a viagem toda gasto 231 €

- je vais organiser un voyage.
- tu vas acheter les billets
Il/elle/on sélectionner les tarifs
Nous allons choisir le moyen transport.
Vous allez faire les réservations.
Ils/elles vont déterminer l'itinéraire

$$A = 1$$

$$B = 4$$

$$C = 3$$

$$D = 2$$

Itinéraire:

Le 10 juin: GUARDA > HENDAYE > LOURDES

Le 15 juin: LOURDES > IRUN > GUARDA

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage (€)
10 juin 2009	Guarda	20h12	7h14	268 Euros
11 Juin 2009	Hendaye	8h33	11h9	12,100 €
15 Juin 2009		18h11	20h50	
A la croix de Malte	charbon simple	160 Euros	63h32	10,000 Euros

de l'aide organiser

sur l'okaz

Tu vas acheter

les billets

l'élève/om Va sélectionner l'itinéraire

Nous allez faire le moyen de transport.

ils/elles vont déterminer

les tarifs.

$$A = 1$$

$$B = 4$$

$$D = 2$$

$$C = 3$$

2000 euros

F 10

Itinéraire:

Le 10 juin: GUARDA > HENDAYE > LOURDES

Le 15 juin: LOURDES > IRUN > GUARDA

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage (€)
10 juin 2009	guarda Hendaya	20-42	700.94	268.€ ^{Hendaya}
11 de junio		8 h 33	11 h - 10 ^{min}	121,00€
15 junio de		18 h - 11	20 h - 50 ^{min}	40 Bus
Ala coix de Nalte	chambresimpres	1160€		

Je vais ~~organiser~~ un voyage.
Tu vas acheter les billets les tarifs.
Hélène va sélectionner itinéraire
Vous allez faire le moyen de transport.
Nous allons choisir
Ils se sont vus les tarifs.

A 1

B - 4

D - 2

C - 3

Itinéraire:

Le 10 juin: GUARDA > HENDAYE > LOURDES

Le 15 juin: LOURDES > IRUN > GUARDA

Date	Trajet	Heure de départ	Heure d'arrivée	Les coûts de voyage (€)
10 juin 2009	Guarda.	20h 42m	7h 14m	121€
11 Juin 2009	Hendaye	8h. 33m	11h 29m	10€
15 Juin 2009	Lourdes Irun	18h 11	20h. 50m	10€
15 Juin 2009	Irun Guarda	22 00	6h 39m	

Hotel Alá croix de Malta

chambres Duplo 180 € 90€ Para cada uma

141
+ 90

231

~~Je vais organiser le moyen de Transport~~
~~Tu vas acheter les Billetes~~
~~Il/elle/on va sélectionner les réservations~~
~~Nous allons choisir les tarifs~~
~~Vous allez faire un voyage~~
~~Il/elles vont déterminer l'itinéraire~~

- A → 1
B → 4
D → 2
C → 3

<http://www.youtube.com/watch?v=tJU8Aju1O8&feature=related>

1- J'identifie la musique?

2- Où on écoute ce type de texte ?

Hypothèses : 1- _____

parce que ... _____

2- _____

parce que ... _____

3- _____

parce que... _____

3- C'est quel type de texte ? Cochez la bonne réponse.

C'est

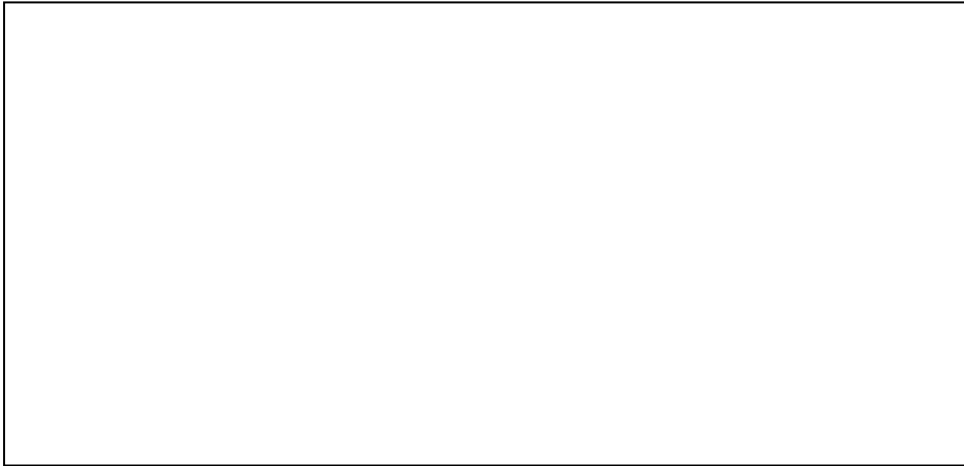
- ☐ un texte informatif.
- ☐ un texte publicitaire.
- ☐ une prière.

4- Le texte est en quelles langues ? Cochez la bonne réponse.

- ☐ français, allemand et italien.
- ☐ français, russe et espagnol.
- ☐ français, anglais et espagnol.
- ☐ français, espagnol et italien.

5- Qu'est-ce que je comprends dans chaque langue ?

Le texte en français :

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their analysis of the French text.

Le texte en anglais :

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their analysis of the English text.

Le texte en espagnol:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their analysis of the Spanish text.

6- Qu'est ce qui m'aide à la compréhension du texte ?

Le contexte :

--

L'intonation :

--

Les mots transparents :

--

La structure du texte :

--

Merci de votre collaboration.

<http://www.youtube.com/watch?v=tJU8Ajui1O8&feature=related>

1- J'identifie la musique?

2- Où on écoute ce type de texte ?

Hypothèses : 1- En reportage

parce que ... _____

2- _____

parce que ... _____

3- _____

parce que... _____

3- C'est quel type de texte ? *Cochez la bonne réponse.*

C'est

☒ un texte informatif.

☐ un texte publicitaire.

☐ une prière.

4- Le texte est en quelles langues ? *Cochez la bonne réponse.*

☐ français, allemand et italien.

☐ français, russe et espagnol.

☒ français, anglais et espagnol.

☐ français, espagnol et italien.

6- Qu'est ce qui m'aide à la compréhension du texte ?

Le contexte :

a maneira como apresenta o
contexto da informação

L'intonation :

Les mots transparents :

algumas palavras que
identificam a informação

La structure du texte :

Merci de votre collaboration.

5- Qu'est-ce que je comprends dans chaque langue ?

Le texte en français :

chegamos a hondaye
estamos a viajar na compax

Le texte en anglais :

Estamos a chegar a
Sr. Sebastião

Le texte en espagnol:

Assegure-se de que não
esquece de nada em
seus lugares

<http://www.youtube.com/watch?v=tJU8Ajui1O8&feature=related>

1- J'identifie la musique?

Nos

2- Où on écoute ce type de texte ?

Hypothèses : 1- Nos aeroportos

parce que ...

2- Nas estações das

parce que ... caminhas de ferro

3- Ni

parce que... consegue a informação

3- C'est quel type de texte ? *Cochez la bonne réponse.*

C'est

☒ un texte informatif.

☐ un texte publicitaire.

☐ une prière.

4- Le texte est en quelles langues ? *Cochez la bonne réponse.*

☐ français, allemand et italien.

☐ français, russe et espagnol.

☒ français, anglais et espagnol.

☐ français, espagnol et italien.

6- Qu'est ce qui m'aide à la compréhension du texte ?

Le contexte :

combos
1/2

L'intonation :

Les mots transparents :

Taxis

La structure du texte :

Español, Francés
Portugués

Merci de votre collaboration.

5- Qu'est-ce que je comprends dans chaque langue ?

Le texte en français :

Pandora

Le texte en anglais :

Le texte en espagnol:

<http://www.youtube.com/watch?v=tJU8Ajui1O8&feature=related>

1- J'identifie la musique?

2- Où on écoute ce type de texte ?

Hypothèses : 1- Telejournal

parce que ... est à la radio Informations

2- _____

parce que ... _____

3- _____

parce que... _____

3- C'est quel type de texte ? *Cochez la bonne réponse.*

C'est

☒ un texte informatif.

☐ un texte publicitaire.

☐ une prière.

4- Le texte est en quelles langues ? *Cochez la bonne réponse.*

☐ français, allemand et italien.

☒ français, russe et espagnol.

☐ français, anglais et espagnol.

☐ français, espagnol et italien.

6- Qu'est ce qui m'aide à la compréhension du texte ?

Le contexte :

Les Combos

L'intonation :

Les mots transparents :

Taxi

La structure du texte :

Espanhol François
Sortuzes

Merci de votre collaboration.

5- Qu'est-ce que je comprends dans chaque langue ?

Le texte en français :

Mindia

Le texte en anglais :

Le texte en espagnol:

<http://www.youtube.com/watch?v=tJU8Ajui1O8&feature=related>

1- J'identifie la musique?

2- Où on écoute ce type de texte ?

Hypothèses : 1- telejornal

parce que ... está a dar informações

2- _____

parce que ... _____

3- _____

parce que... _____

3- C'est quel type de texte ? *Cochez la bonne réponse.*

C'est

☒ un texte informatif.

☐ un texte publicitaire.

☐ une prière.

4- Le texte est en quelles langues ? *Cochez la bonne réponse.*

☐ français, allemand et italien.

☒ français, russe et espagnol.

☐ français, anglais et espagnol.

☐ français, espagnol et italien.

6- Qu'est ce qui m'aide à la compréhension du texte ?

Le contexte :

Como se falou de viagem ajudou
a entender o Texto

L'intonation :

este Texto tem a melodia
de uma estação de comboio
ou aeroporto

Les mots transparents :

sim entendi Taxis trem
e S. Sebastião

La structure du texte :

O Texto nas três línguas
ajudou um pouco
a entender

Merci de votre collaboration.

5- Qu'est-ce que je comprends dans chaque langue ?

Le texte en français :

percebe-se algumas
palavras como andei
têm partida.

Le texte en anglais :

percebo palavras como
s. Sebastian têm
Taxis

Le texte en espagnol:

percebe-se palavras como
todas os passageiros do
Trem e taxis

<http://www.youtube.com/watch?v=tJU8Ajui1O8&feature=related>

1- J'identifie la musique?

2- Où on écoute ce type de texte ?

Hypothèses : 1- estação de comboio

parce que ... para dar informação de partida
2- no aeroporto ou chegada

parce que ... para informação

3- nas grandes empresas e transporte
parce que... para informação

3- C'est quel type de texte ? Cochez la bonne réponse.

C'est

- ☒ un texte informatif.
- ☐ un texte publicitaire.
- ☐ une prière.

4- Le texte est en quelles langues ? Cochez la bonne réponse.

- ☒ français, allemand et italien.
- ☐ français, russe et espagnol.
- ☒ français, anglais et espagnol.
- ☐ français, espagnol et italien.

6- Qu'est ce qui m'aide à la compréhension du texte ?

Le contexte :

Como estive a falar de viagem
ajudou-me a perceber alguma
coisa.

L'intonation :

São textos que me fazem
entender que são em
estações de transportes

Les mots transparents :

sim entendi Táxis Trem
Sr. Sebastião

La structure du texte :

O texto ajudou-me a
entender alguma coisa.

Merci de votre collaboration.

5- Qu'est-ce que je comprends dans chaque langue ?

Le texte en français :

Pereiro alguma coisa do
que ~~ela~~ fala

Le texte en anglais :

S. Sebastian

Le texte en espagnol:

Taxis

<http://www.youtube.com/watch?v=tJU8Aju1O8&feature=related>

1- J'identifie la musique?

2- Où on écoute ce type de texte ?

Hypothèses : 1- Estação de comboio

parce que ... para dar informação da chegada ou partida

2- No aeroporto

parce que ... para informar

3- Nas grandes empresas de transport

parce que... dar informação

3- C'est quel type de texte ? Cochez la bonne réponse.

C'est

☒ un texte informatif.

☐ un texte publicitaire.

☐ une prière.

4- Le texte est en quelles langues ? Cochez la bonne réponse.

☒ français, allemand et italien.

☐ français, russe et espagnol.

☒ français, anglais et espagnol.

☐ français, espagnol et italien.

6- Qu'est ce qui m'aide à la compréhension du texte ?

Le contexte :

O texto é lido em três línguas
porque ~~o~~ ~~sonia~~ muito suave.

L'intonation :

Andei grande
final do serviço.

Les mots transparents :

quando alguém quer ir de
viagem tem que procurar um
transporte.

La structure du texte :

Francês. Espanhol. Inglês
Este texto é lido em 3 - línguas.

5- Qu'est-ce que je comprends dans chaque langue ?

Le texte en français :

Andai compamhia grande
descompensa. nervise

Le texte en anglais :

nervise

Le texte en espagnol:

final de recepción =

<http://www.youtube.com/watch?v=tJU8Aju1O8&feature=related>

1- J'identifie la musique?

2- Où on écoute ce type de texte ?

Hypothèses : 1- Eu acho que é na estação

parce que ... Porque é para dar informação.

2- Eu acho que é na escola

parce que ... Porque está a ler para os alunos.

3- Eu acho que é no noticiário

parce que... porque que é no telejornal

3- C'est quel type de texte ? Cochez la bonne réponse.

C'est

☒ un texte informatif.

☐ un texte publicitaire.

☐ une prière.

4- Le texte est en quelles langues ? Cochez la bonne réponse.

☐ français, allemand et italien.

☐ français, russe et espagnol.

☒ français, anglais et espagnol.

☐ français, espagnol et italien.

6- Qu'est ce qui m'aide à la compréhension du texte ?

Le contexte :

O facto de ela falar Undai arrive.
Táxi

L'intonation :

A maneira de falar como ela fala e
transmite as palavras da para preservar
certas palavras.

Les mots transparents :

Táxi Undai arrive.

La structure du texte :

O facto de ser três línguas
também ajudou de alguma
maneira.

Merci de votre collaboration.

5- Qu'est-ce que je comprends dans chaque langue ?

Le texte en français :

arrive quer dizer chegada
chegada a ondai,
partida para São Sebastião

Le texte en anglais :

São Sebastião

Le texte en espagnol:

disponível de táxi
final do trajeto com destino a São
Sebastião podem escolher o táxi

<http://www.youtube.com/watch?v=tJU8Aju1O8&feature=related>

1- J'identifie la musique?

2- Où on écoute ce type de texte ?

Hypothèses : 1- Propósito para dar as informações

parce que ... aos passageiros

2- na gar.

parce que ... está a dar informações acerca da chegada e partida.

3- _____

parce que... _____

3- C'est quel type de texte ? Cochez la bonne réponse.

C'est

☒ un texte informatif.

☐ un texte publicitaire.

☐ une prière.

4- Le texte est en quelles langues ? Cochez la bonne réponse.

☐ français, allemand et italien.

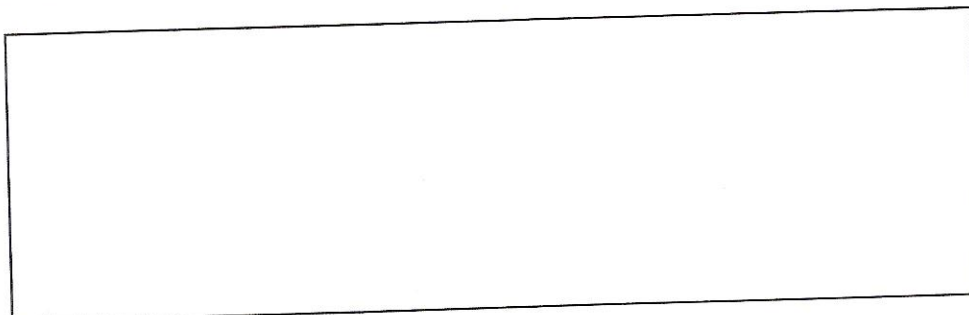
☐ français, russe et espagnol.

☒ français, anglais et espagnol.

☐ français, espagnol et italien.

6- Qu'est ce qui m'aide à la compréhension du texte ?

Le contexte :



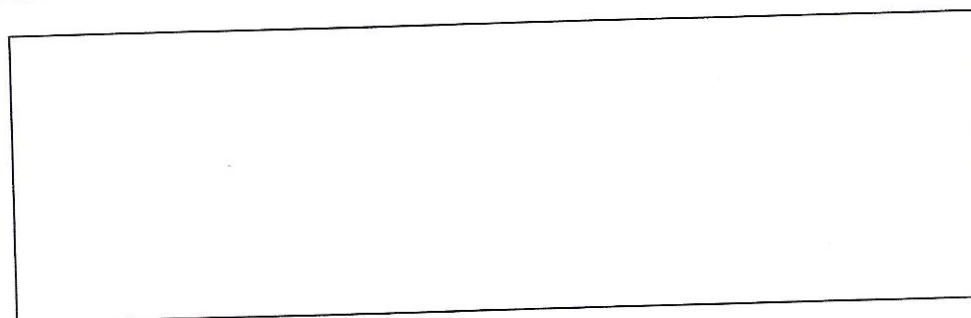
L'intonation :

Tren táxi sobortião

Les mots transparents :

Táxi tren

La structure du texte :



Merci de votre collaboration.

5- Qu'est-ce que je comprends dans chaque langue ?

Le texte en français :

Le texte en anglais :

Le texte en espagnol:

tema abortian
taxi

3- Dites pourquoi cette tâche est facile.

C'est facile parce que...

mas é difícil, derivado a tudo o
que a gente aprendeu ao longo do
ano. A dificuldade é não saber
trabalhar bem com o computador.

Groupe 3 : F1 F4 F5

Hôtel

<http://www.booking.com/>

- 1- Recueillir toutes les informations sur le site pour le présenter aux collègues.

serve para reservar hotéis em todo o mundo.

- 2- Noter tous les pas pour réaliser la réservation.

Destino e dia da partida e a h
e dia da chegada e a hora.

6- Dites pourquoi cette tâche est facile.

C'est facile parce que...

Não é difícil fazer reservas
através da internet

Groupe 2:

f7 f8 f11

HENDAYE > LOURDES

<http://www.voyages-sncf.com/>

- 4- Recueillir toutes les informations sur le site pour le présenter aux collègues.

sncf.com

Réservation voyages, réservation
de avion, et train

- 5- Noter tous les pas pour réaliser la réservation.

Départ 11-06-09

Arrivée 15-06-09

Adultes 6 240 Euros

Partie 6-heure

Arrivée 7 heures 25m

3- Dites pourquoi cette tâche est facile.

C'est facile parce que...

Sara não fazer esta Resenha e
com dificuldade

Groupe 1: F9 et F10

GUARDA > HENDAYE

<http://www.cp.pt>

1- Recueillir toutes les informations sur le site pour le présenter aux collègues.

C, P
Horários todo o tipo de
Comboios que circulam em Portugal
Terminais Belém e Alameda
Promoções
Mais informação Prática

2- Noter tous les pas pour réaliser la réservation.

Estação de origem Guarda
Estação de Destino Hendaye
Data 2009-06-11
Data de Volta 2009-06-15
CP de passageiros 11
class 2 turística

Je vous salue Marie

Je Vous salue Marie, pleine de grâces,

le Seigneur est avec Vous,

Vous êtes bénie entre toutes les femmes

et Jésus, le fruit de vos entrailles, est béni.

Sainte Marie, Mère de Dieu,

priez pour nous pauvre pêcheurs,

maintenant et à l'heure de notre mort.

Amen.

Dios te salve, María, llena eres de gracia,
el Señor es contigo.

Bendita tú eres entre todas las mujeres,
y bendito es el fruto de tu vientre, Jesús.

Santa María, Madre de Dios,
ruega por nosotros, pecadores,

ahora y en la hora de nuestra muerte.

Amen

Avé Maria, cheia de graça,

o Senhor é convosco.

Bendita sois vós entre as mulheres;

bendito é o fruto do vosso ventre, Jesus.

Santa Maria, mãe de Deus,

rogai por nós, pecadores,

agora e na hora da nossa morte.

Amen

Ave Maria, piena di grazia,

il Signore è con te.

Tu sei benedetta fra le donne

e benedetto è il frutto del tuo seno, Gesù.

Santa Maria, Madre di Dio,

prega per noi peccatori,

adesso e nell'ora della nostra morte.

Amen

A/4

Ave Maria, piena di grazia,

il Signore è con te.

Tu sei benedetta fra le donne

e benedetto è il frutto del tuo seno, Gesù.

Santa Maria, Madre di Dio,

prega per noi peccatori,

adesso e nell'ora della nostra morte.

Amen

Santa María, Madre de Dios,

v3

ruega por nosotros, pecadores,

Bendita tú eres entre todas las mujeres,

y bendito es el fruto de tu vientre, Jesús.

Dios te salve, María, llena eres de gracia,

el Señor es contigo.

ahora y en la hora de nuestra muerte.

Amen

Sainte Marie, Mère de Dieu,

12

priez pour nous pauvre pêcheurs,

Je Vous salue Marie, pleine de grâces,

le Seigneur est avec Vous,

Vous êtes bénie entre toutes les femmes

et Jésus, le fruit de vos entrailles, est béni.

maintenant et à l'heure de notre mort.

Amen.

Avé Maria, cheia de graça,

o Senhor é convosco.

Bendita sois vós entre as mulheres;

bendito é o fruto do vosso ventre, Jesus.

Santa Maria, mãe de Deus,

rogai por nós, pecadores,

agora e na hora da nossa morte.

Amen

④

Je Vous salue Marie, pleine de grâces,

le Seigneur est avec Vous,

Vous êtes bénie entre toutes les femmes

et Jésus, le fruit de vos entrailles, est béni.

Sainte Marie, Mère de Dieu,

priez pour nous pauvre pêcheurs,

maintenant et à l'heure de notre mort.

Amen.

Dios te salve, María, llena eres de gracia,
el Señor es contigo.

Bendita tú eres entre todas las mujeres,
y bendito es el fruto de tu vientre, Jesús.

Santa María, Madre de Dios,
ruega por nosotros, pecadores,

ahora y en la hora de nuestra muerte.

Amen

Ave Maria, piena di grazia,

il Signore è con te.

Tu sei benedetta fra le donne

e benedetto è il frutto del tuo seno, Gesù.

Santa Maria, Madre di Dio,

prega per noi peccatori,

adesso e nell'ora della nostra morte.

Amen

Avé Maria, cheia de graça,

o Senhor é convosco.

Bendita sois vós entre as mulheres;

bendito é o fruto do vosso ventre, Jesus.

Santa Maria, mãe de Deus,

rogai por nós, pecadores,

agora e na hora da nossa morte.

Amen

Santa María, Madre de Dios,

4º.

ruega por nosotros, pecadores,

Bendita tú eres entre todas las mujeres,

y bendito es el fruto de tu vientre, Jesús.

Dios te salve, María, llena eres de gracia,

el Señor es contigo.

ahora y en la hora de nuestra muerte.

Amen

Sainte Marie, Mère de Dieu,

30-

priez pour nous pauvre pêcheurs,

Je Vous salue Marie, pleine de grâces,

/

le Seigneur est avec Vous,

Vous êtes bénie entre toutes les femmes 2

et Jésus, le fruit de vos entrailles, est béni.

maintenant et à l'heure de notre mort.

Amen.

4

Ave Maria, piena di grazia,

il Signore è con te.

Tu sei benedetta fra le donne

e benedetto è il frutto del tuo seno, Gesù.

Santa Maria, Madre di Dio,

prega per noi peccatori,

adesso e nell'ora della nostra morte.

Amen

10/
Avé Maria, cheia de graça,

o Senhor é convosco.

Bendita sois vós entre as mulheres;

bendito é o fruto do vosso ventre, Jesus.

Santa Maria, mãe de Deus,

rogai por nós, pecadores,

agora e na hora da nossa morte.

Amen

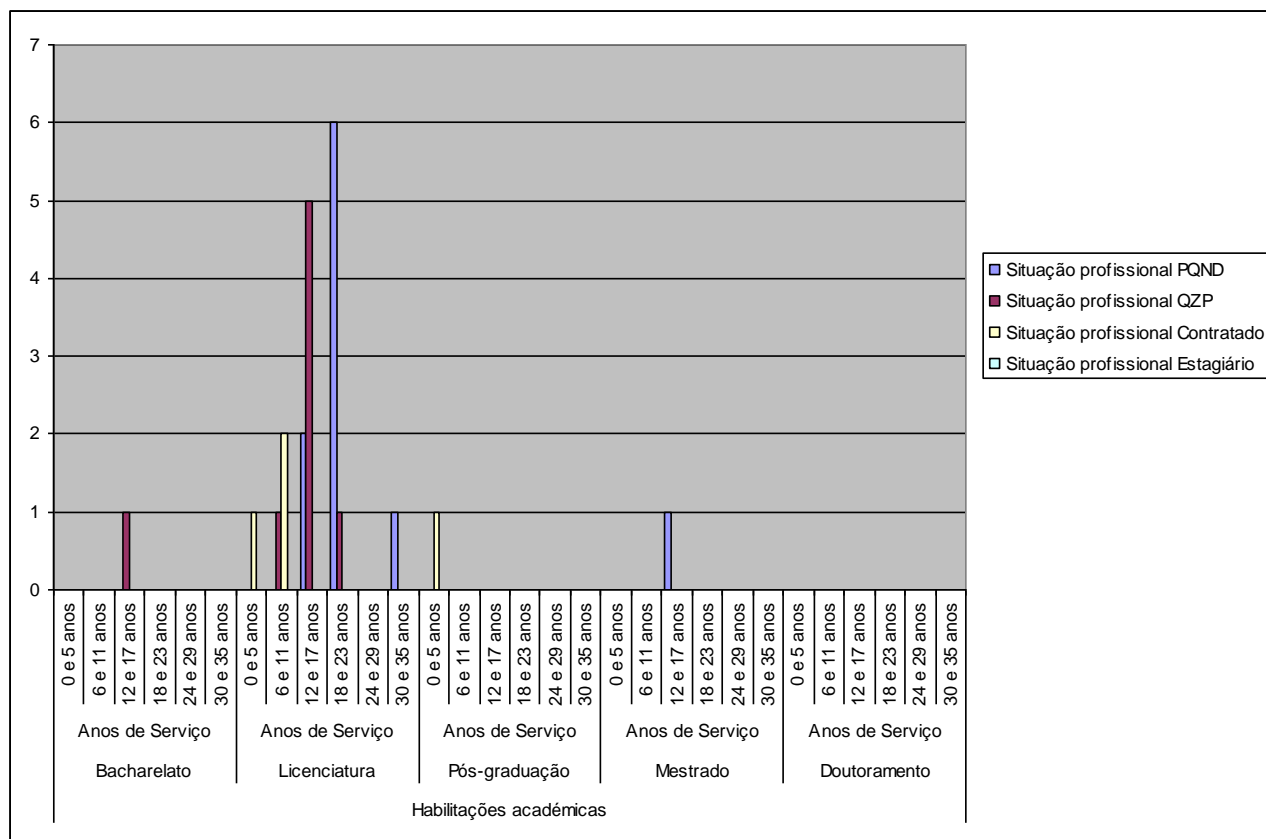
FORMADORES

Tabelas e Gráficos

Habilitações acadêmicas / Anos de serviço / Situação profissional (Tabela 01)

				Situação profissional			
				PQND	QZP	Contratado	Estagiário
Habilitações acadêmicas	Bacharelato	Anos de Serviço	0 e 5 anos	0	0	0	0
			6 e 11 anos	0	0	0	0
			12 e 17 anos	0	1	0	0
			18 e 23 anos	0	0	0	0
			24 e 29 anos	0	0	0	0
			30 e 35 anos	0	0	0	0
	Licenciatura	Anos de Serviço	0 e 5 anos	0	0	1	0
			6 e 11 anos	0	1	2	0
			12 e 17 anos	2	5	0	0
			18 e 23 anos	6	1	0	0
			24 e 29 anos	0	0	0	0
			30 e 35 anos	1	0	0	0
	Pós-graduação	Anos de Serviço	0 e 5 anos	0	0	1	0
			6 e 11 anos	0	0	0	0
			12 e 17 anos	0	0	0	0
			18 e 23 anos	0	0	0	0
			24 e 29 anos	0	0	0	0
			30 e 35 anos	0	0	0	0
	Mestrado	Anos de Serviço	0 e 5 anos	0	0	0	0
			6 e 11 anos	0	0	0	0
			12 e 17 anos	1	0	0	0
			18 e 23 anos	0	0	0	0
			24 e 29 anos	0	0	0	0
			30 e 35 anos	0	0	0	0
	Doutoramento	Anos de Serviço	0 e 5 anos	0	0	0	0
			6 e 11 anos	0	0	0	0
			12 e 17 anos	0	0	0	0
			18 e 23 anos	0	0	0	0
			24 e 29 anos	0	0	0	0
			30 e 35 anos	0	0	0	0

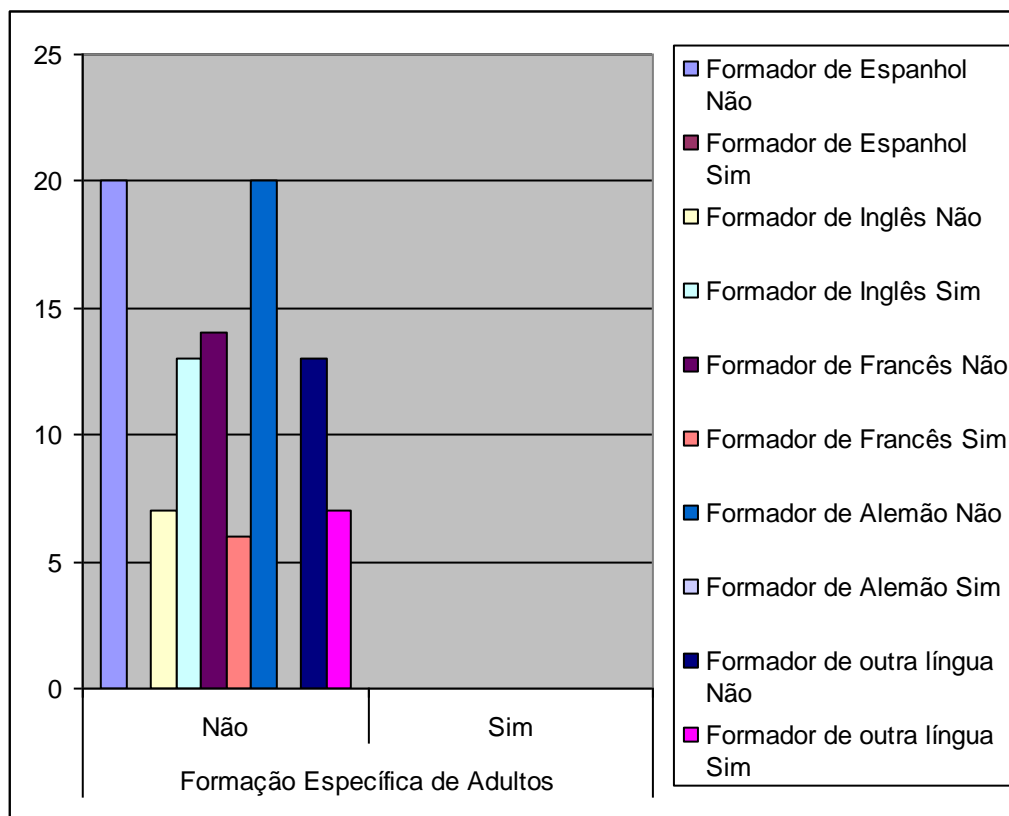
Graf.01



Formação específica de adultos / Formador de língua estrangeira (Tabela 02)

		Formador de Espanhol		Formador de Inglês		Formador de Francês		Formador de Alemão		Formador de outra língua	
		Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Formação Específica de Adultos	Não	20	0	7	13	14	6	20	0	13	7
	Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Graf. 02

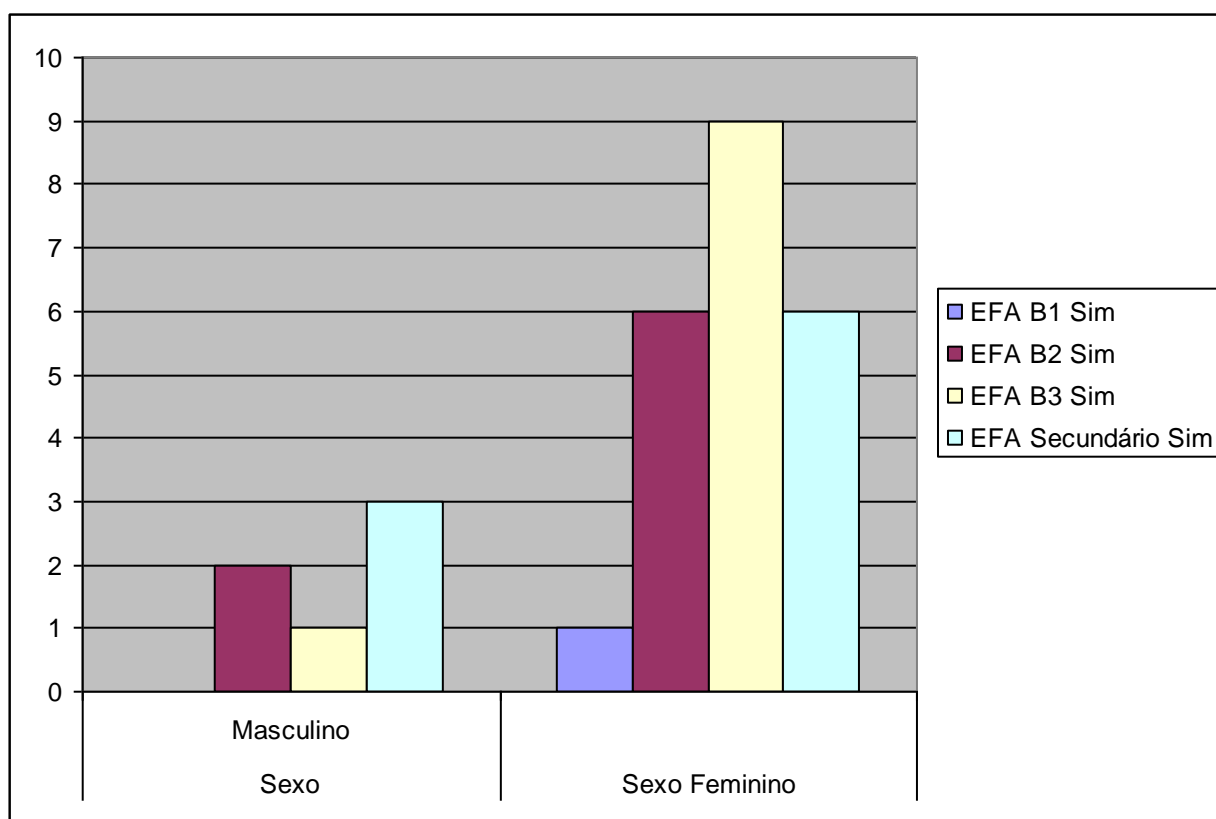


Formador em curso / Sexo (Tabela 03)

Formador actualmente num curso		Sexo Masculino	Sexo Feminino
EFA B1	Sim	0	1
EFA B2	Sim	2	6
EFA B3	Sim	1	9
EFA Secundário	Sim	3	6

Vários formadores estão a dar formação em mais de um curso.

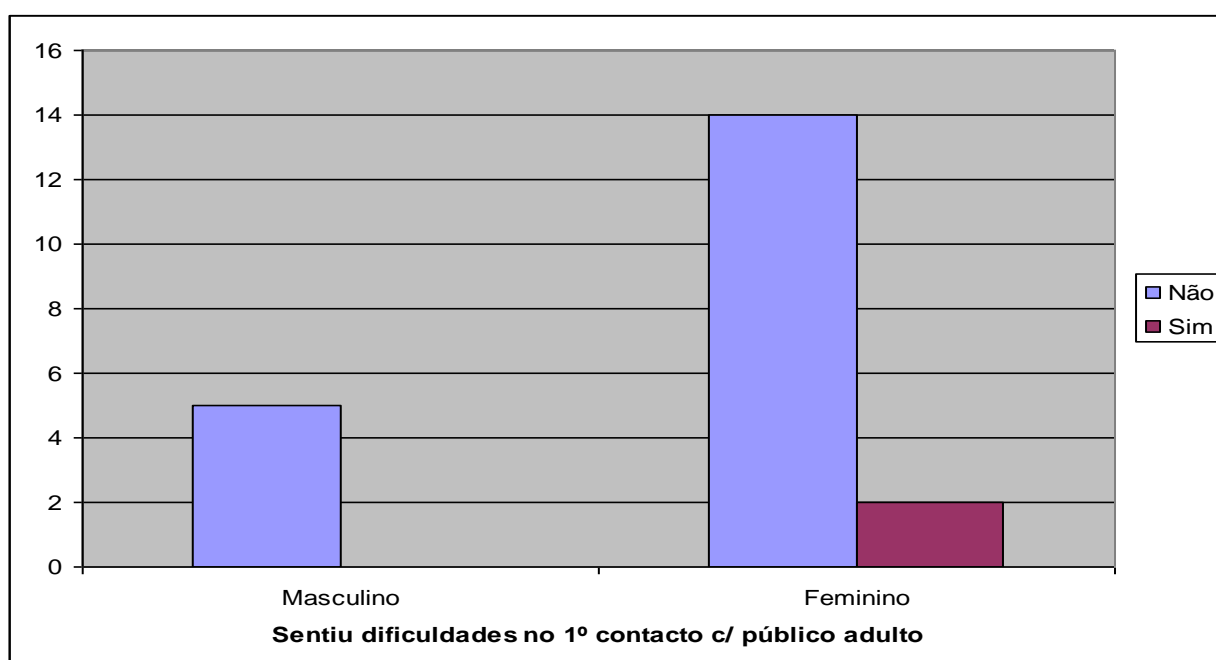
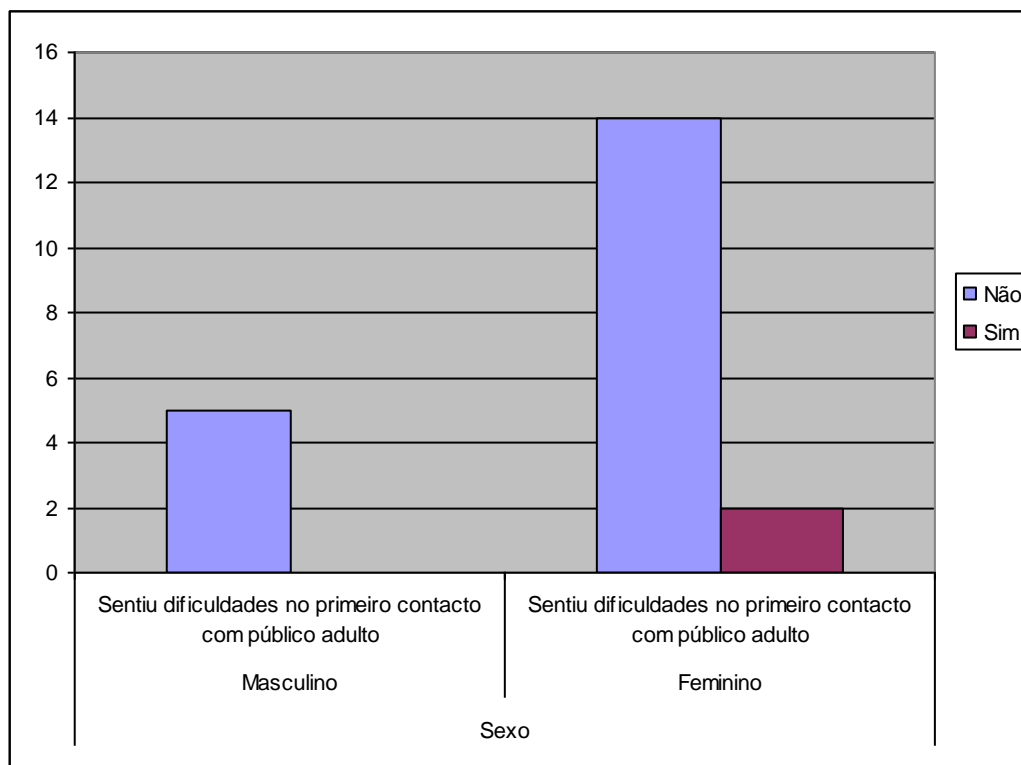
Graf. 03



Dificuldades contacto c/ adultos / Sexo (Tabela 04)

Sentiu dificuldades no primeiro contacto com público adulto	Sexo	
	Masculino	Feminino
Não	5	14
Sim		2

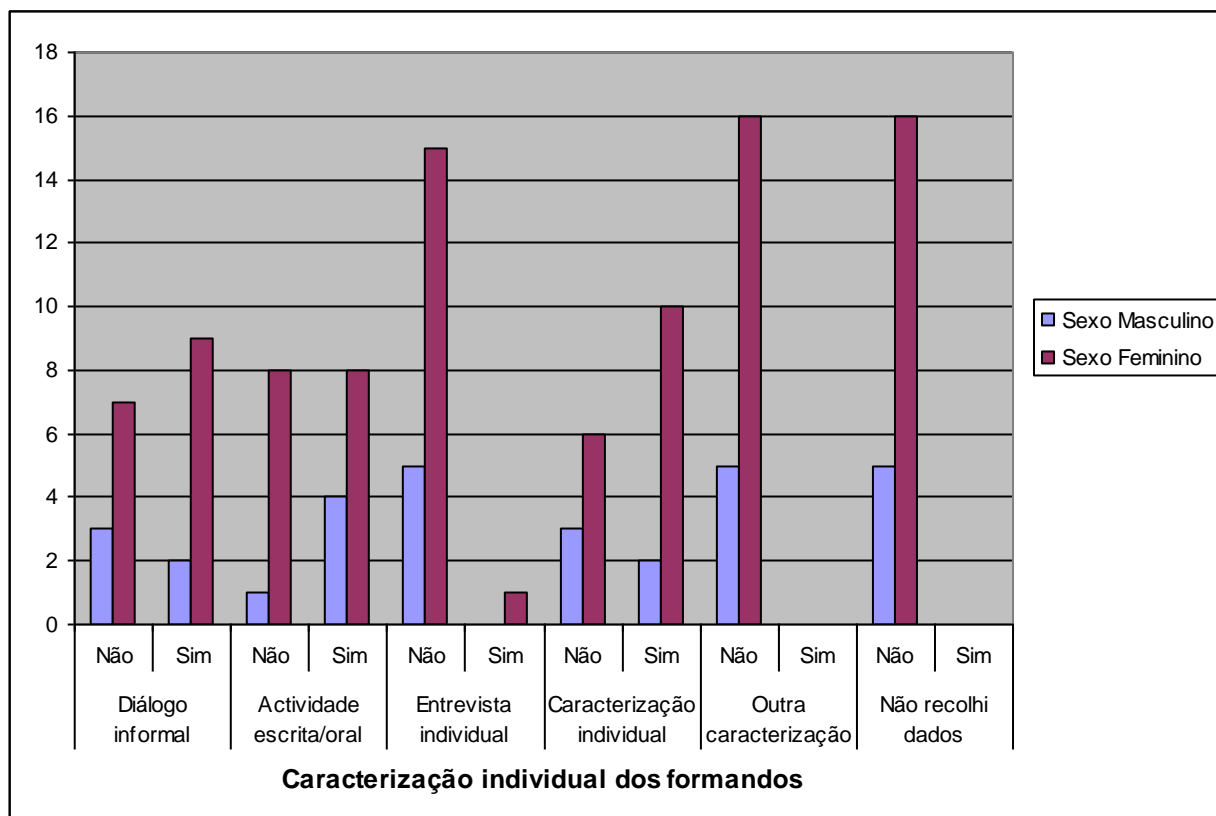
Graf.04



Caracterização individual dos formandos / Sexo (tabela 05)

Caracterização individual dos formandos no início da formação		Sexo	
		Masculino	Feminino
Diálogo informal	Não	3	7
	Sim	2	9
Actividade escrita/oral	Não	1	8
	Sim	4	8
Entrevista individual	Não	5	15
	Sim	0	1
Caracterização individual	Não	3	6
	Sim	2	10
Outra caracterização	Não	5	16
	Sim	0	0
Não recolhi dados	Não	5	16
	Sim	0	0

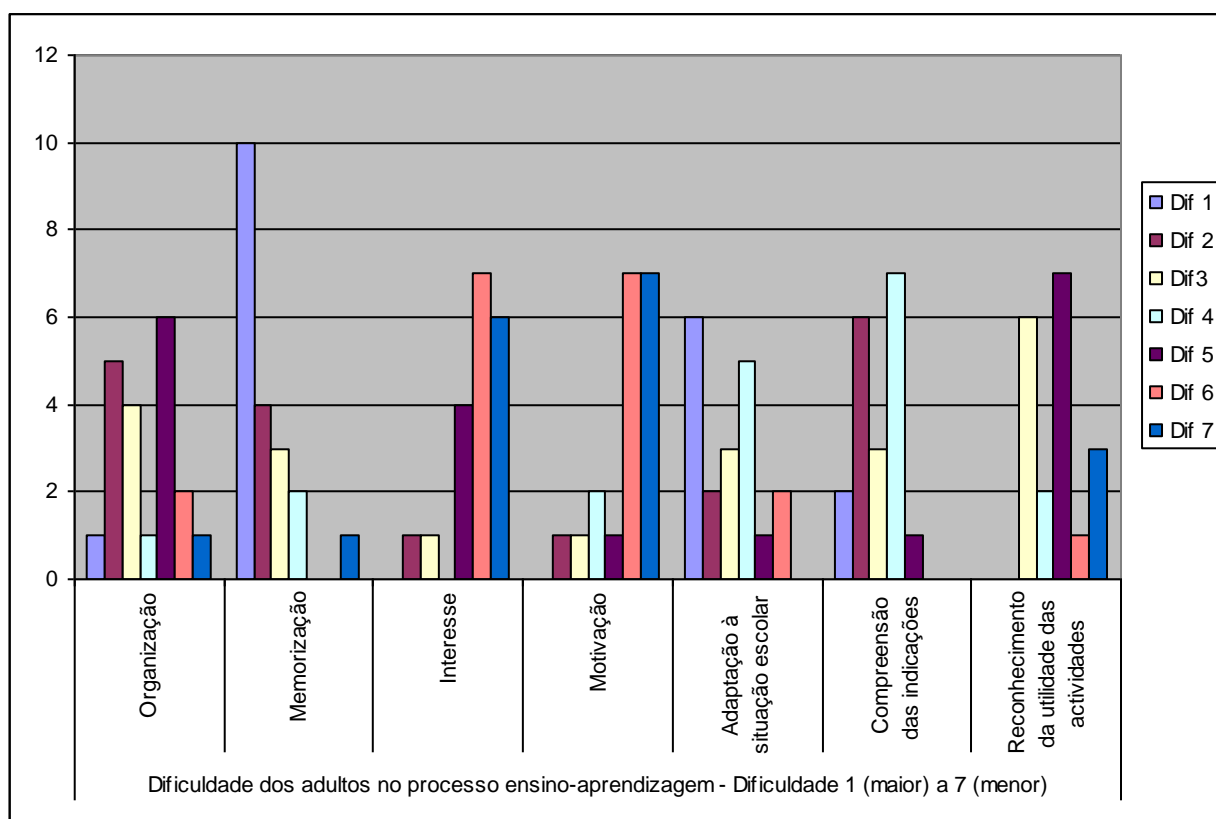
Graf. 05



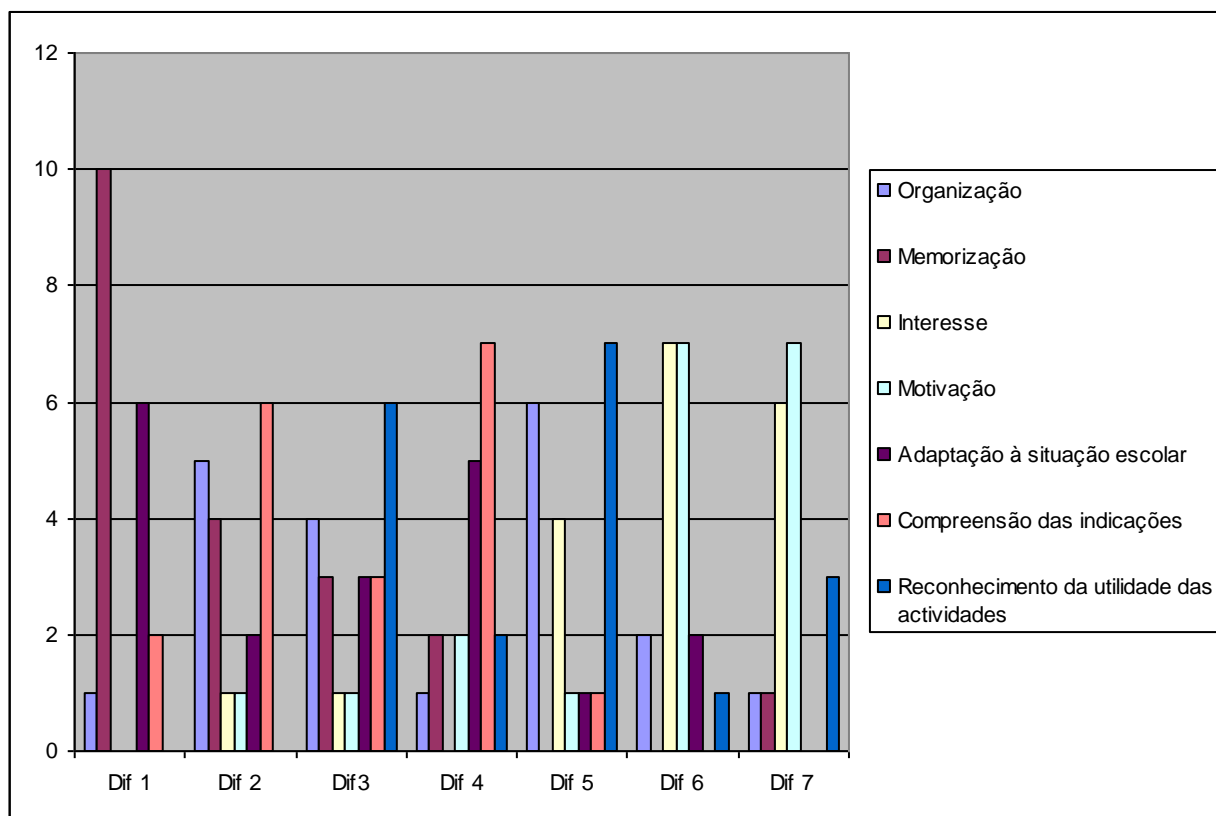
Dificuldades que apresentam os adultos no processo ensino-aprendizagem (Tabela 06)

	Dificuldade dos adultos no processo ensino-aprendizagem - Dificuldade 1 (maior) a 7 (menor)						
	Organização	Memorização	Interesse	Motivação	Adaptação à situação escolar	Compreensão das indicações	Reconhecimento da utilidade das actividades
Dif 1	1	10			6	2	
Dif 2	5	4	1	1	2	6	
Dif3	4	3	1	1	3	3	6
Dif 4	1	2		2	5	7	2
Dif 5	6		4	1	1	1	7
Dif 6	2		7	7	2		1
Dif 7	1	1	6	7			3

Graf. 06



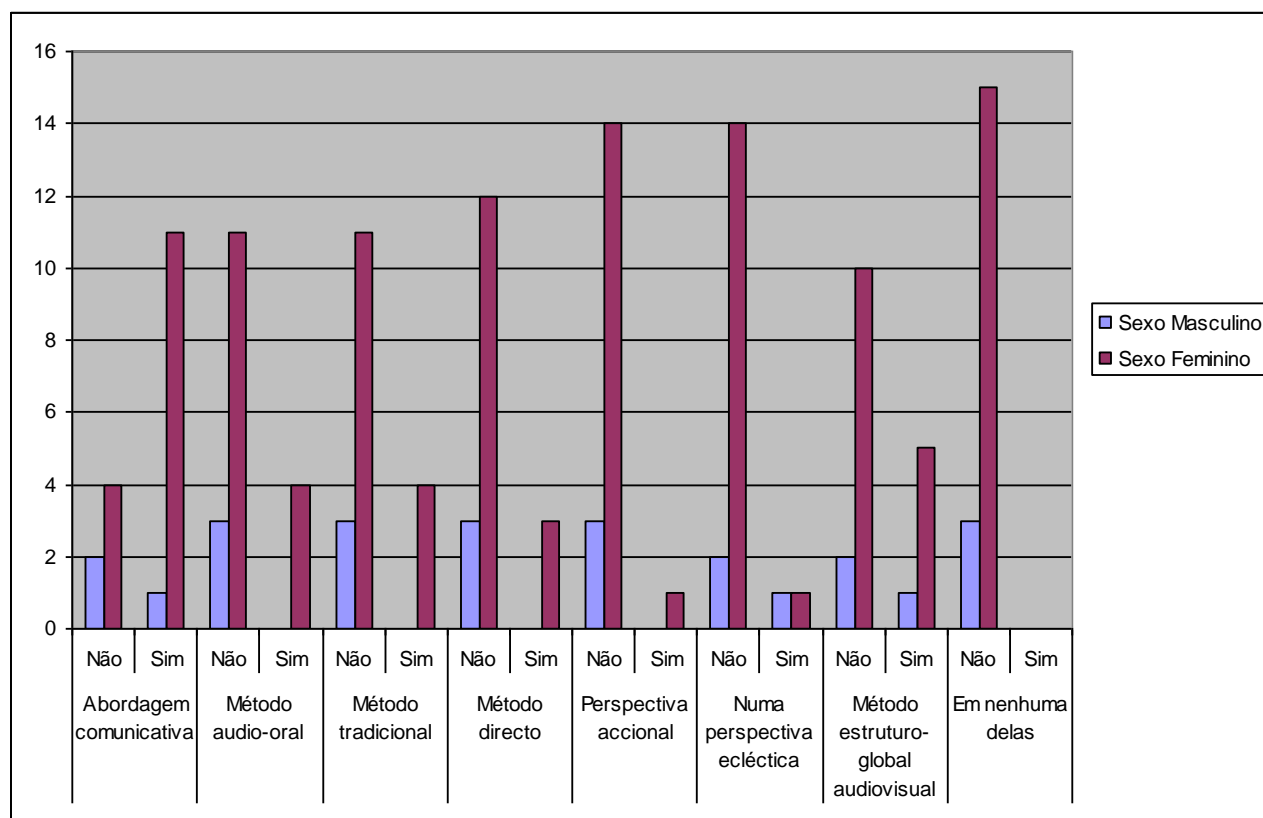
Graf. 06 (outra visualização)



Corrente metodológica / Sexo (Tabela 07)

Corrente metodológica		Sexo	
		Masculino	Feminino
Abordagem comunicativa	Não	2	4
	Sim	1	11
Método audio-oral	Não	3	11
	Sim	0	4
Método tradicional	Não	3	11
	Sim	0	4
Método directo	Não	3	12
	Sim	0	3
Perspectiva accional	Não	3	14
	Sim	0	1
Numa perspectiva ecléctica	Não	2	14
	Sim	1	1
Método estrutura-global audiovisual	Não	2	10
	Sim	1	5
Em nenhuma delas	Não	3	15
	Sim	0	0

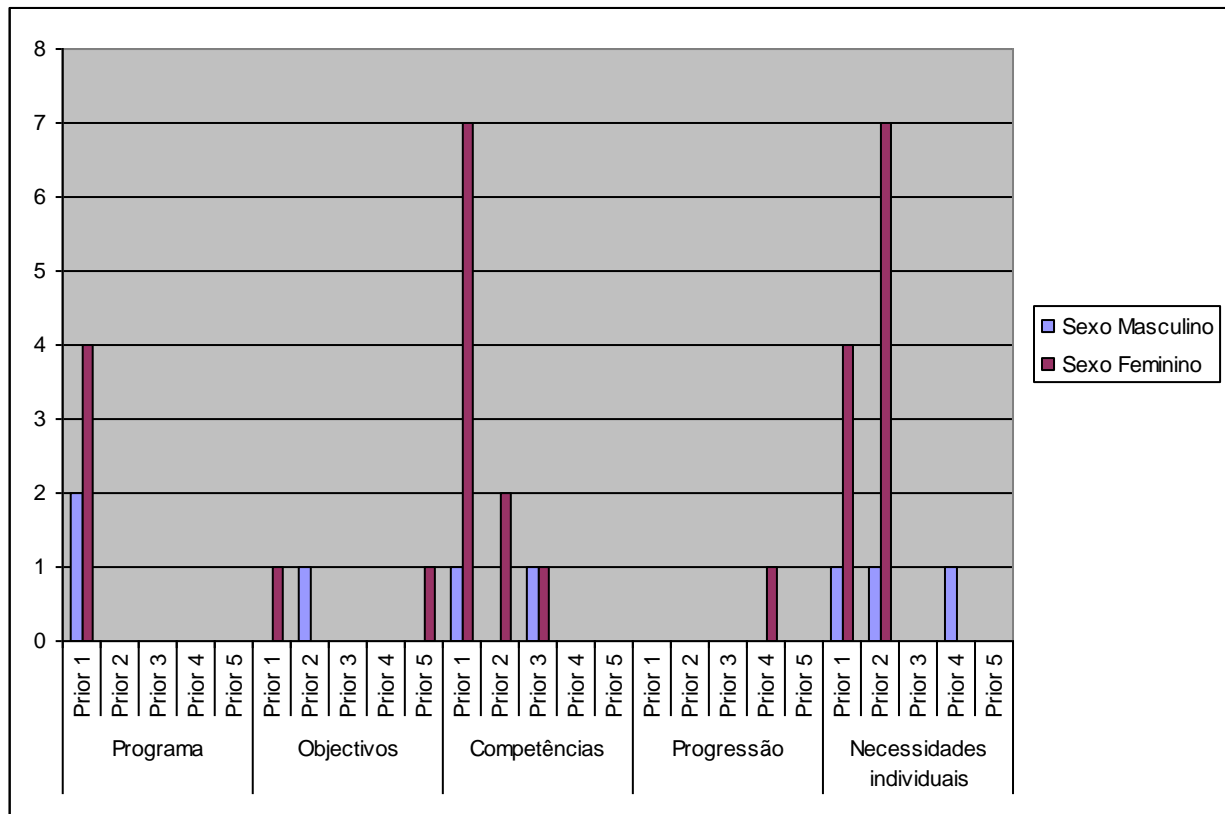
Graf. 07



Prioridades de organização – planificação de actividades / Sexo (Tabela 08)

Prioridade estabelece na organização/planificação as actividades lectivas - (Prioridade de 1 a 5)		Sexo	
		Masculino	Feminino
Programa	Prior 1	2	4
	Prior 2	0	0
	Prior 3	0	0
	Prior 4	0	0
	Prior 5	0	0
Objectivos	Prior 1	0	1
	Prior 2	1	0
	Prior 3	0	0
	Prior 4	0	0
	Prior 5	0	1
Competências	Prior 1	1	7
	Prior 2	0	2
	Prior 3	1	1
	Prior 4	0	0
	Prior 5	0	0
Progressão	Prior 1	0	0
	Prior 2	0	0
	Prior 3	0	0
	Prior 4	0	1
	Prior 5	0	0
Necessidades individuais	Prior 1	1	4
	Prior 2	1	7
	Prior 3	0	0
	Prior 4	1	0
	Prior 5	0	0

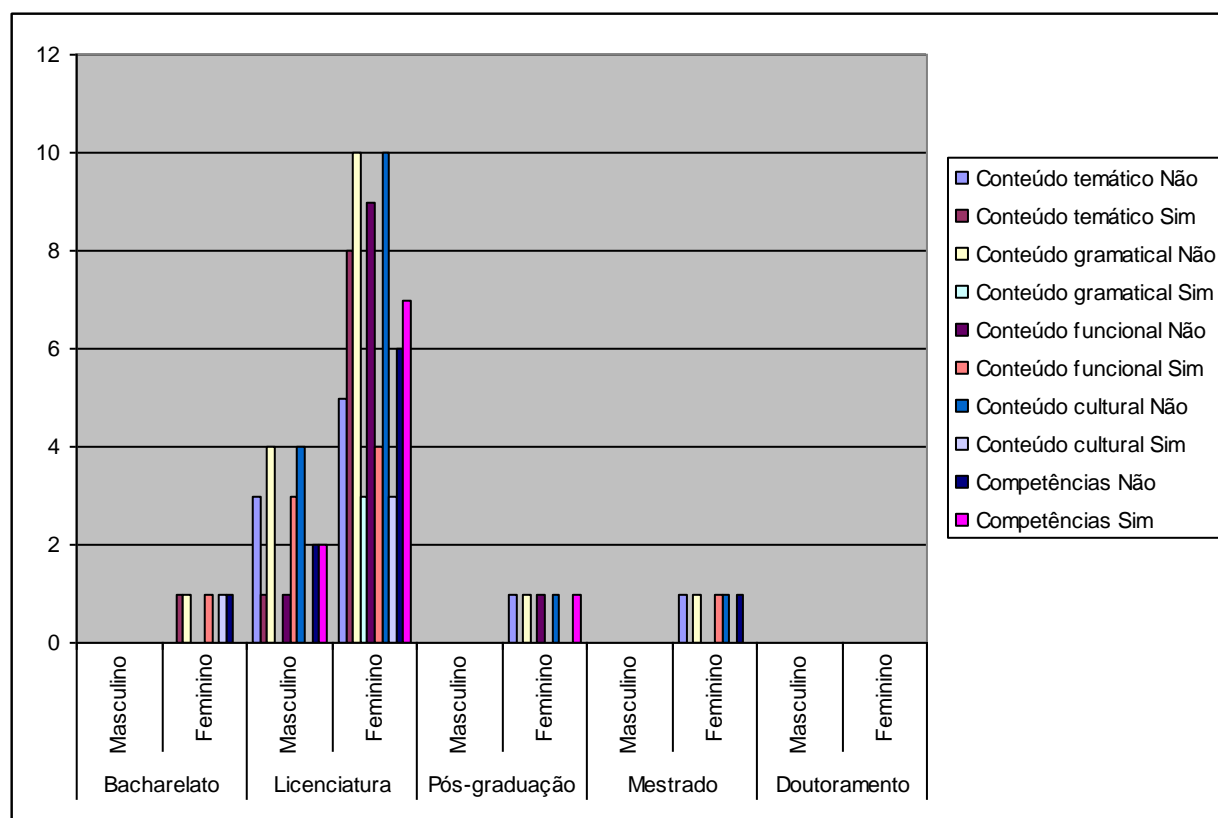
Graf. 08



Critério de selecção de materiais / Sexo (Tabela 09)

Critério de selecção de materiais		Bacharelato		Licenciatura		Pós-graduação		Mestrado		Doutoramento	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Conteúdo temático	Não	0	0	3	5	0	1	0	1	0	0
	Sim	0	1	1	8	0	0	0	0	0	0
Conteúdo gramatical	Não	0	1	4	10	0	1	0	1	0	0
	Sim	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
Conteúdo funcional	Não	0	0	1	9	0	1	0	0	0	0
	Sim	0	1	3	4	0	0	0	1	0	0
Conteúdo cultural	Não	0	0	4	10	0	1	0	1	0	0
	Sim	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0
Competências	Não	0	1	2	6	0	0	0	1	0	0
	Sim	0	0	2	7	0	1	0	0	0	0

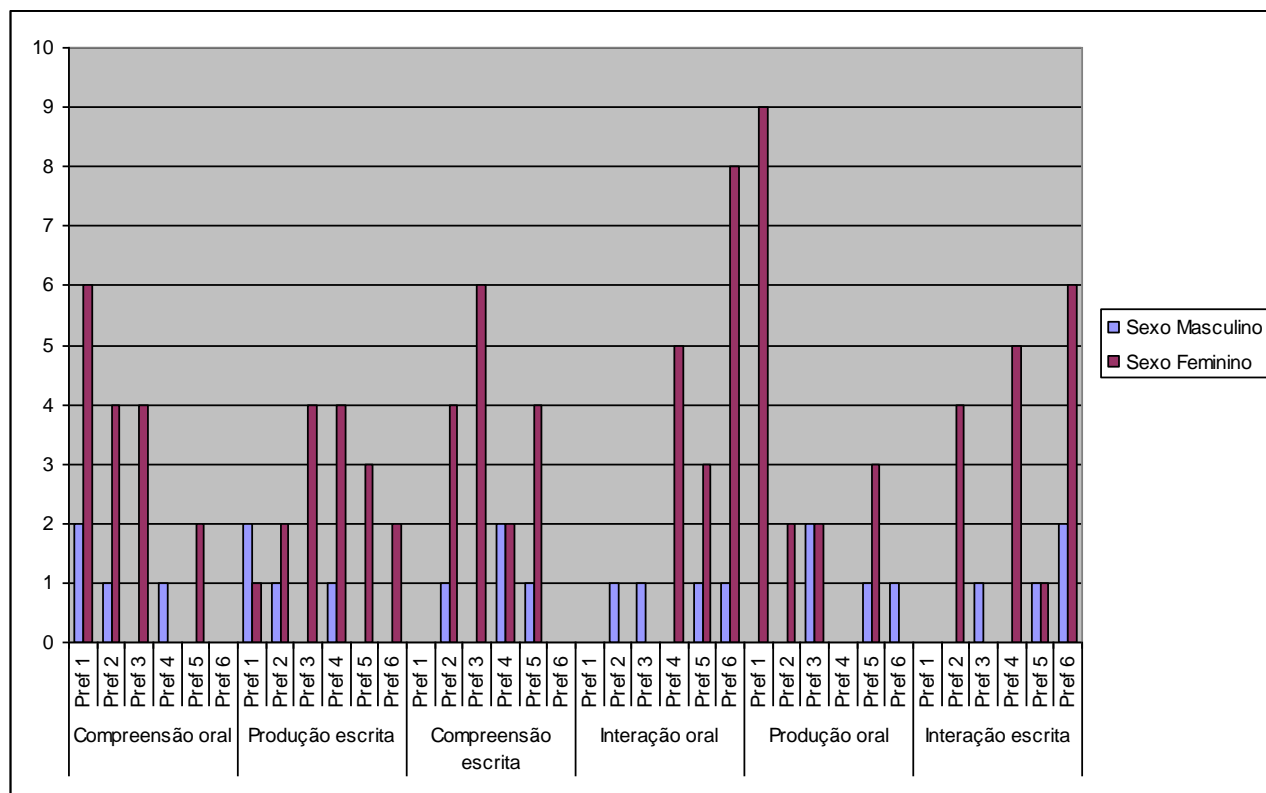
Graf. 09



Competências pretende desenvolver nos adultos (Tabela 010)

Competências a desenvolver nos adultos – (por ordem de preferência de 1 a 6)		Sexo	
		Masculino	Feminino
Compreensão oral	Pref 1	2	6
	Pref 2	1	4
	Pref 3	0	4
	Pref 4	1	0
	Pref 5	0	2
	Pref 6	0	0
Produção escrita	Pref 1	2	1
	Pref 2	1	2
	Pref 3	0	4
	Pref 4	1	4
	Pref 5	0	3
	Pref 6	0	2
Compreensão escrita	Pref 1	0	0
	Pref 2	1	4
	Pref 3	0	6
	Pref 4	2	2
	Pref 5	1	4
	Pref 6	0	0
Interação oral	Pref 1	0	0
	Pref 2	1	0
	Pref 3	1	0
	Pref 4	0	5
	Pref 5	1	3
	Pref 6	1	8
Produção oral	Pref 1	0	9
	Pref 2	0	2
	Pref 3	2	2
	Pref 4	0	0
	Pref 5	1	3
	Pref 6	1	0
Interação escrita	Pref 1	0	0
	Pref 2	0	4
	Pref 3	1	0
	Pref 4	0	5
	Pref 5	1	1
	Pref 6	2	6

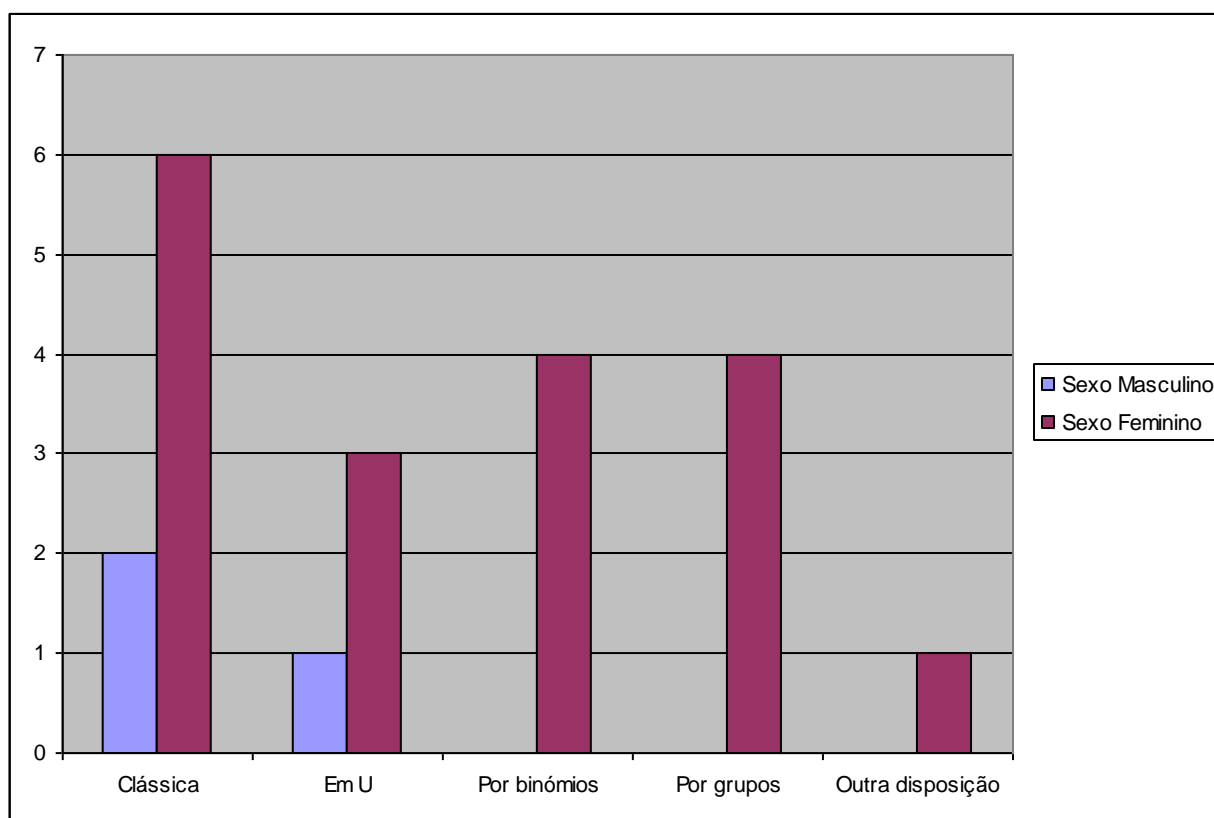
Graf. 010



Preferência por Disposição adoptada na aula / Sexo (Tabela 011)

Disposição adoptada na sala de aula	Sexo	
	Masculino	Feminino
Clássica	2	6
Em U	1	3
Por binómios	0	4
Por grupos	0	4
Outra disposição	0	1

Graf. 011

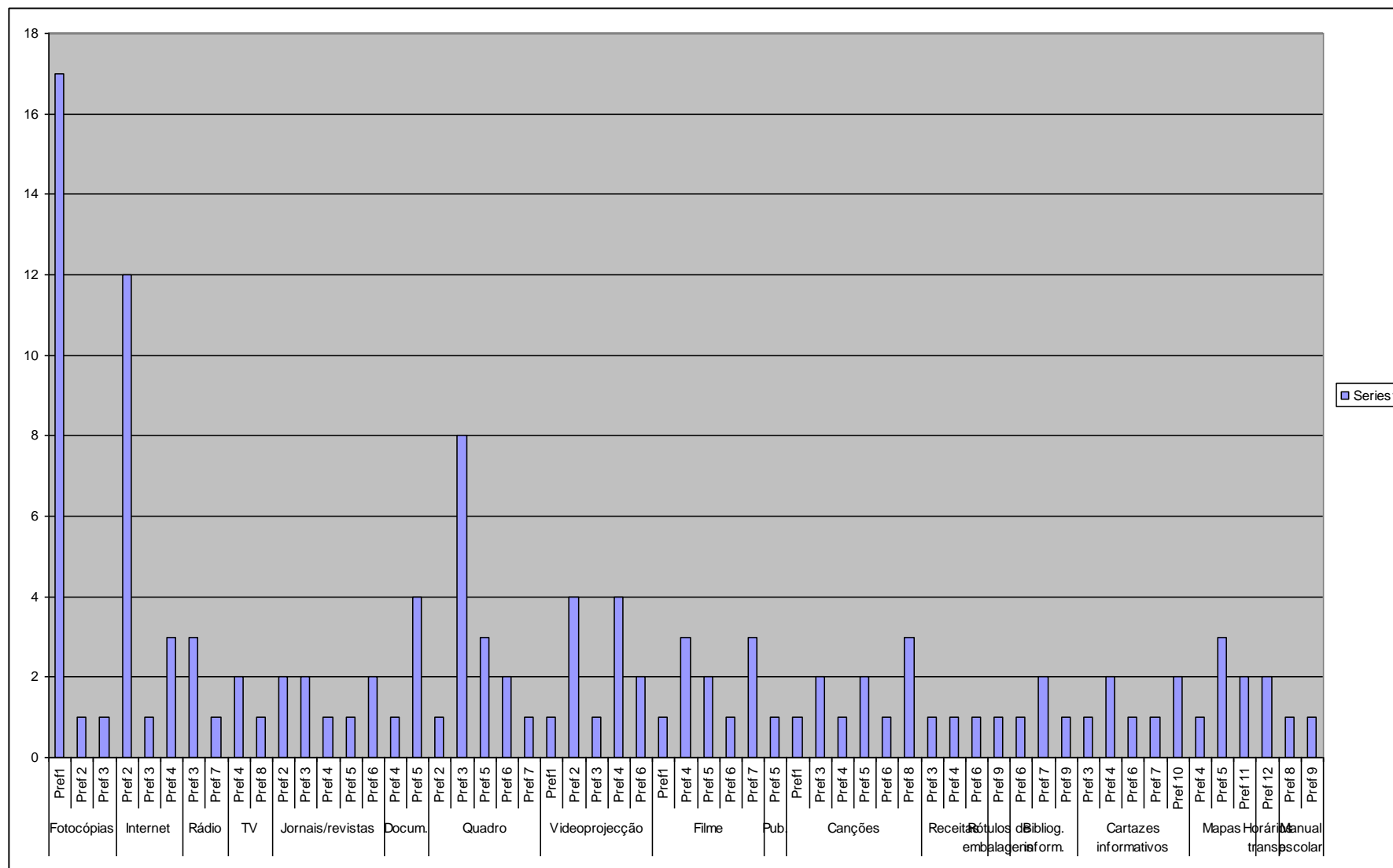


Suportes privilegiados na sala de aula (Tabela 012)

Fotocópias	Pref1	17
	Pref 2	1
	Pref 3	1
Internet	Pref 2	12
	Pref 3	1
	Pref 4	3
Rádio	Pref 3	3
	Pref 7	1
Televisão	Pref 4	2
	Pref 8	1
Jornais/revistas	Pref 2	2
	Pref 3	2
	Pref 4	1
	Pref 5	1
	Pref 6	2
Documentários	Pref 4	1
	Pref 5	4
Quadro	Pref 2	1
	Pref 3	8
	Pref 5	3
	Pref 6	2
	Pref 7	1
Videoprojecção	Pref1	1
	Pref 2	4
	Pref 3	1
	Pref 4	4
	Pref 6	2
Filme	Pref1	1
	Pref 4	3
	Pref 5	2
	Pref 6	1
	Pref 7	3
Publicidade	Pref 5	1
Canções	Pref1	1
	Pref 3	2
	Pref 4	1
	Pref 5	2
	Pref 6	1
	Pref 8	3
Receitas	Pref 3	1
	Pref 4	1
	Pref 6	1
Rótulos de embalagens	Pref 9	1
Bibliografia informativa	Pref 6	1
	Pref 7	2
	Pref 9	1
Cartazes informativos	Pref 3	1
	Pref 4	2
	Pref 6	1
	Pref 7	1
	Pref 10	2
Mapas	Pref 4	1
	Pref 5	3
	Pref 11	2

Horários de transporte	Pref 12	2
Manual escolar	Pref 8	1
	Pref 9	1

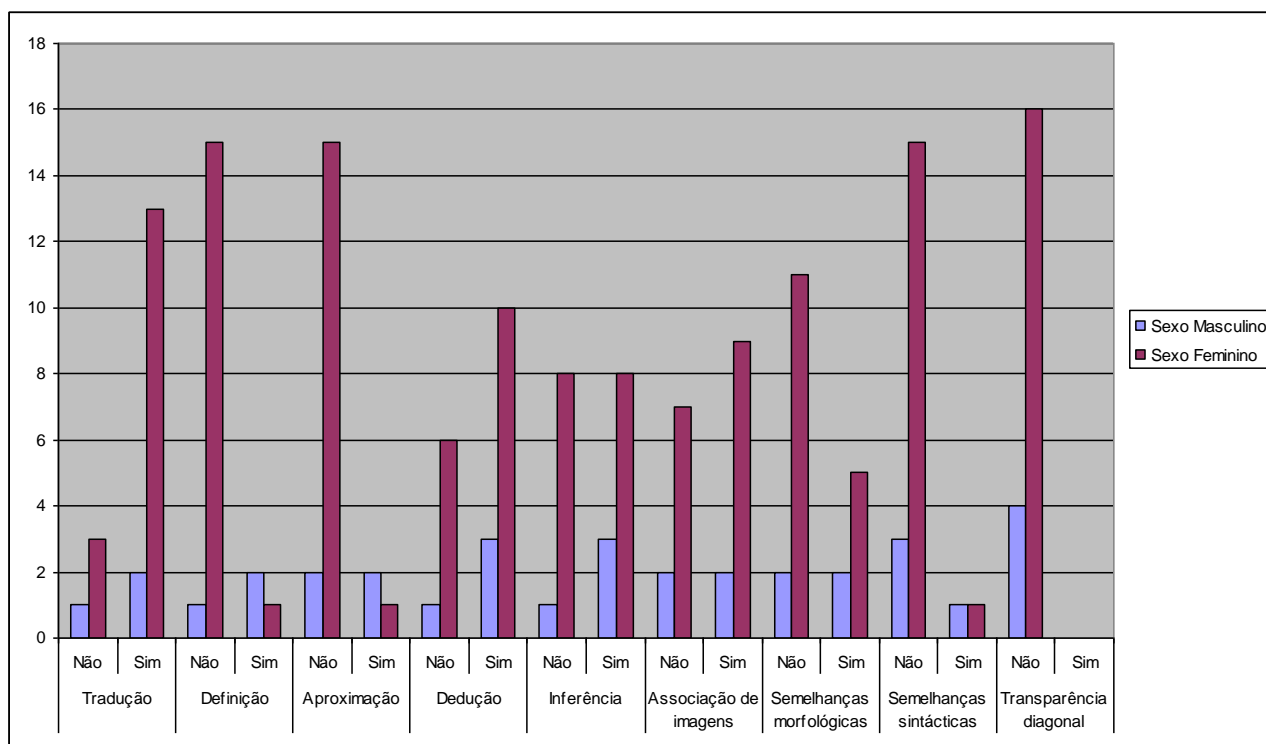
Graf. 012



Estratégias implementadas p/ compreensão textos orais-escritos / Sexo (Tabela 013)

Estratégia implementada para aceder à compreensão dos textos orais ou escritos		Sexo	
		Masculino	Feminino
Tradução	Não	1	3
	Sim	2	13
Definição	Não	1	15
	Sim	2	1
Aproximação	Não	2	15
	Sim	2	1
Dedução	Não	1	6
	Sim	3	10
Inferência	Não	1	8
	Sim	3	8
Associação de imagens	Não	2	7
	Sim	2	9
Semelhanças morfológicas	Não	2	11
	Sim	2	5
Semelhanças sintáticas	Não	3	15
	Sim	1	1
Transparência diagonal	Não	4	16
	Sim	0	0

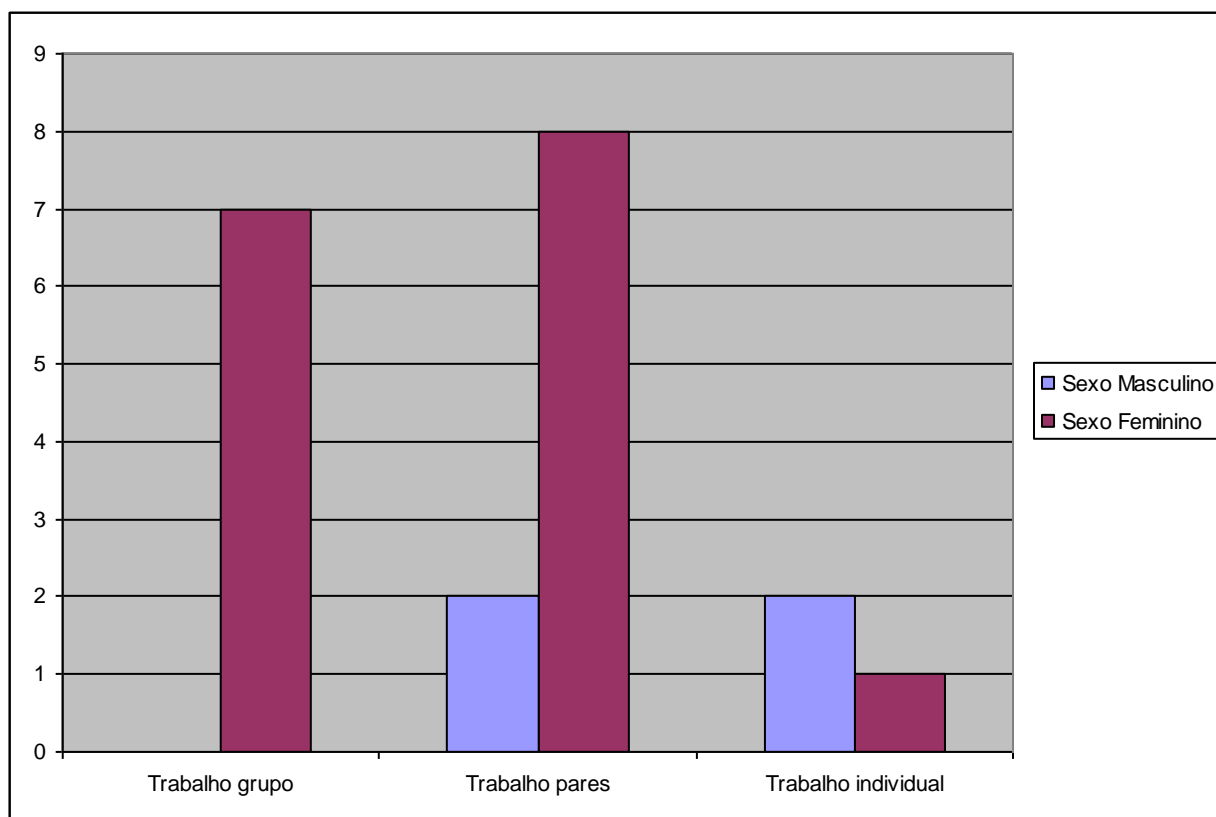
Graf. 013



Trabalho privilegia na sala de aula / Sexo (Tabela 014)

Tipo de trabalho privilegiado na sala de aula	Sexo	
	Masculino	Feminino
Trabalho grupo	0	7
Trabalho pares	2	8
Trabalho individual	2	1

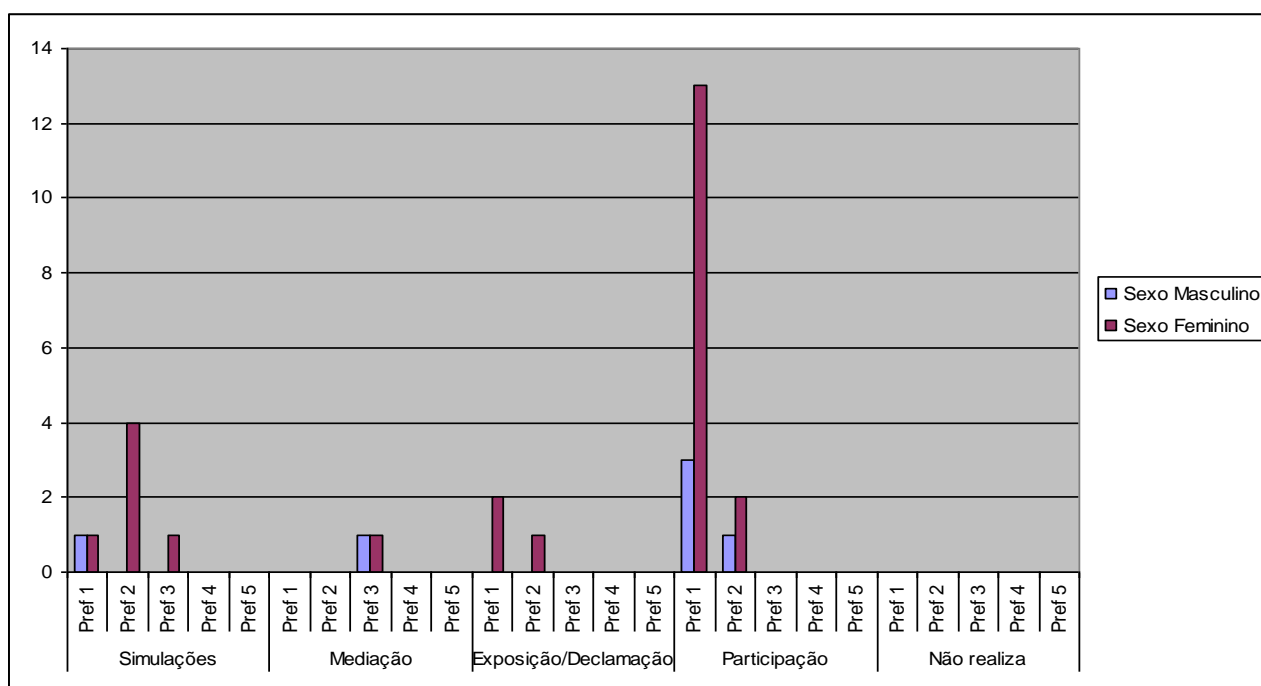
Graf. 014



Avaliação oral / Sexo (Tabela 015)

Avaliação oral	Prefer. de 1 a 5	Sexo	
		Masculino	Feminino
Simulações	Pref 1	1	1
	Pref 2	0	4
	Pref 3	0	1
	Pref 4	0	0
	Pref 5	0	0
Mediação	Pref 1	0	0
	Pref 2	0	0
	Pref 3	1	1
	Pref 4	0	0
	Pref 5	0	0
Exposição/Declamação	Pref 1	0	2
	Pref 2	0	1
	Pref 3	0	0
	Pref 4	0	0
	Pref 5	0	0
Participação	Pref 1	3	13
	Pref 2	1	2
	Pref 3	0	0
	Pref 4	0	0
	Pref 5	0	0
Não realiza	Pref 1	0	0
	Pref 2	0	0
	Pref 3	0	0
	Pref 4	0	0
	Pref 5	0	0

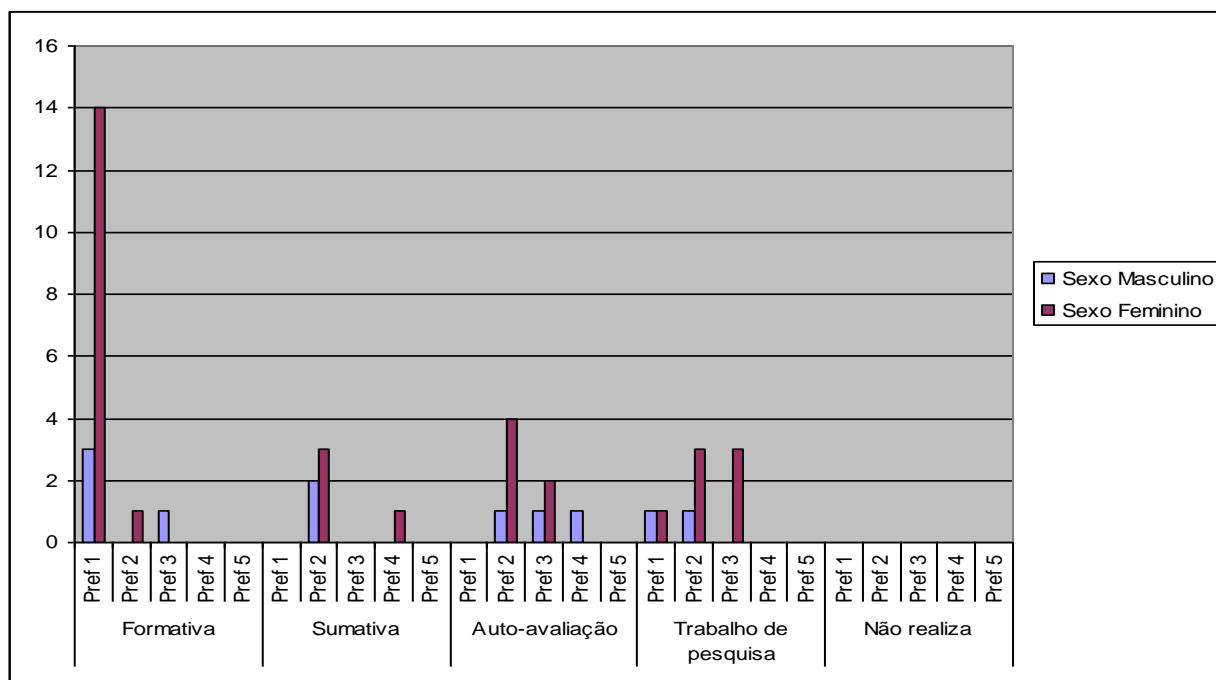
Graf. 015



Avaliação escrita / Sexo (Tabela 016)

Avaliação escrita	Prefer. de 1 a 5	Sexo	
		Masculino	Feminino
Formativa	Pref 1	3	14
	Pref 2	0	1
	Pref 3	1	0
	Pref 4	0	0
	Pref 5	0	0
Sumativa	Pref 1	0	0
	Pref 2	2	3
	Pref 3	0	0
	Pref 4	0	1
	Pref 5	0	0
Auto-avaliação	Pref 1	0	0
	Pref 2	1	4
	Pref 3	1	2
	Pref 4	1	0
	Pref 5	0	0
Trabalho de pesquisa	Pref 1	1	1
	Pref 2	1	3
	Pref 3	0	3
	Pref 4	0	0
	Pref 5	0	0
Não realiza	Pref 1	0	0
	Pref 2	0	0
	Pref 3	0	0
	Pref 4	0	0
	Pref 5	0	0

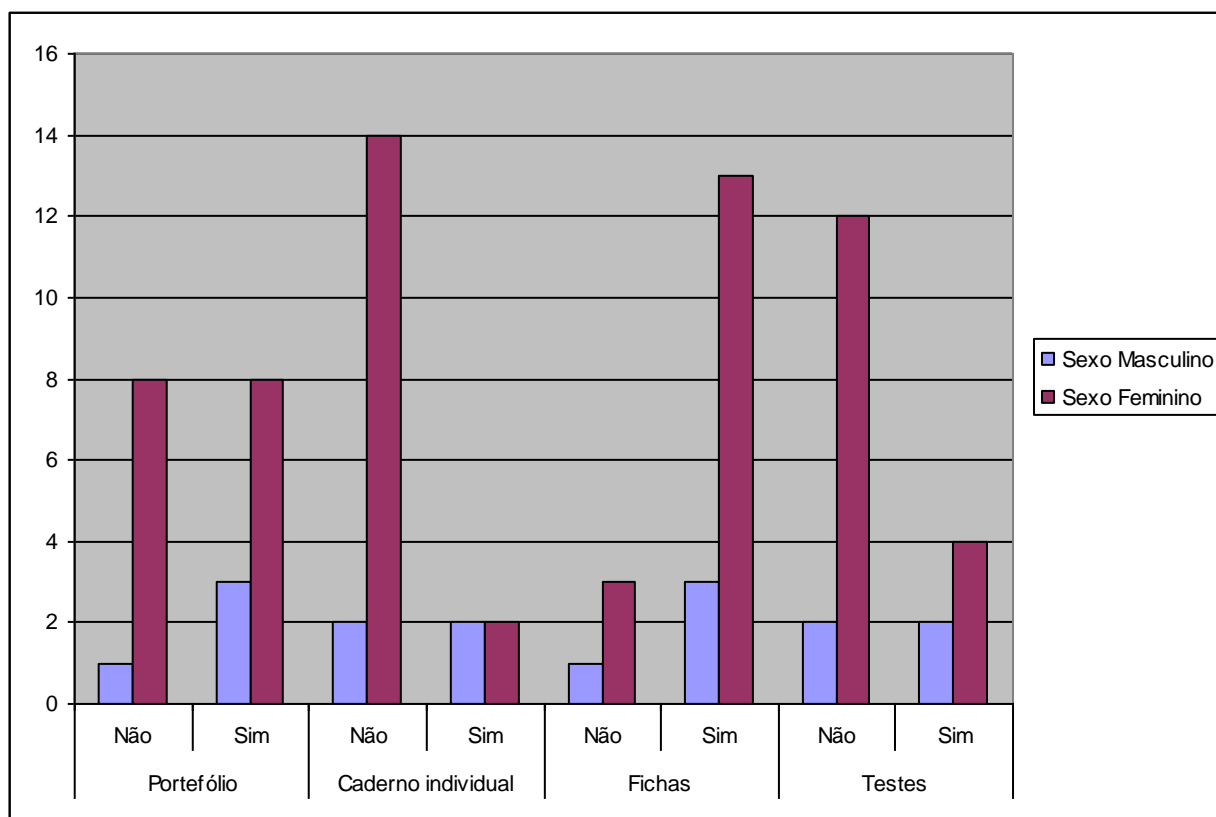
Graf. 016



Critérios de avaliação (instrumentos) / Sexo (Tabela 017)

Importância de realizar avaliação através dos seguintes instrumentos		Sexo	
		Masculino	Feminino
Portefólio	Não	1	8
	Sim	3	8
Caderno individual	Não	2	14
	Sim	2	2
Fichas	Não	1	3
	Sim	3	13
Testes	Não	2	12
	Sim	2	4

Graf. 017



Índice

Nº da pág.	Descrição	Referência	Gráficos
1	Folha de rosto		
2	Habilitações académicas / Anos serviço / Situação profissional	Tabela 01	
3	Gráfico relativo à página 2		Graf. 01
4	Formação específica de adultos / Formador de língua estrangeira	Tabela 02	Graf. 02
5	Formador em curso / Sexo	Tabela 03	Graf. 03
6	Dificuldade contacto com adultos / Sexo	Tabela 04	Graf. 04
7	Caracterização individual dos formandos / Sexo	Tabela 05	Graf. 05
8	Dificuldades que apresentam os adultos no processo ensino-aprendizagem	Tabela 06	Graf. 06
9	Outra visualização do Gráfico 06		Graf. 06
10	Corrente metodológica / Sexo	Tabela 07	Graf. 07
11	Prioridade de organização – planificação de actividades / Sexo	Tabela 08	
12	Gráfico relativo à página 11		Graf. 11
13	Critério de selecção de materiais / Sexo	Tabela 09	Graf. 09
14	Competências pretende desenvolver nos adultos	Tabela 010	
15	Gráfico relativo à página 14		Graf. 010
16	Preferência por Disposição adoptada na aula / Sexo	Tabela 011	Graf. 011
17	Suportes privilegiados na sala de aula	Tabela 012	
18	Suportes privilegiados na sala de aula (continuação)	Tabela 012 (cont.)	
19	Gráfico relativo à página 17 / 18		Graf. 012
20	Estratégias implementadas por compreensão de textos orais-escritos / Sexo	Tabela 013	Graf. 013
21	Trabalho privilegia na sala de aula / Sexo	Tabela 014	Graf. 014
22	Avaliação oral / Sexo	Tabela 015	Graf. 015
23	Avaliação escrita / Sexo	Tabela 016	Graf. 016
24	Crítérios de avaliação (instrumentos) / Sexo	Tabela 017	Graf. 017

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um estudo sobre Didáctica da Língua-Cultura Estrangeira (DLCE) e pretende caracterizar os Formadores e identificar as práticas do ensino de Línguas Estrangeiras, nos cursos de Formação de Adultos, do Distrito de Viseu. O questionário é anónimo e por isso é garantido o sigilo absoluto no tratamento dos dados recolhidos, que pretendemos integrar e tratar estatisticamente. Esta investigação é realizada no âmbito do programa de Doutoramento em Linguística e Ensino de Línguas, da Universidade Católica Portuguesa. **Agradecemos, desde já, a sua colaboração, sublinhando que não há respostas correctas ou incorrectas.**

1. Sexo

Masculino ☐ Feminino ☐

1.2. Habilitações Académicas

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós graduação ☐

Mestrado ☐ Doutoramento ☐

1.3. Anos de serviço

Entre 0 e 5 anos ☐ Entre 6 e 11 anos ☐ Entre 12 e 17 anos ☐

Entre 18 e 23 anos ☐ Entre 24 e 29 anos ☐ Entre 30 e 35 anos ☐

1.4. Situação profissional

PQND ☐ QZP ☐ Contratado(a) ☐ Estagiário ☐

1.5. Nacionalidade

Portuguesa ☐ Outra ☐ Qual? _____

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE ADULTOS.

2.1. Tem experiência profissional na Educação de Adultos?

Sim ☐ Não ☐

2.1.1. Tem formação específica na área de Educação de Adultos?

Sim ☐ Qual? _____ Não ☐

2.2. É formador(a) de:

Espanhol ☐ Inglês ☐ Francês ☐ Alemão ☐

Outra ☐ Qual? _____

2.2.1 Formador(a), actualmente, num curso:

EFA B1 ☐ EFA B2 ☐ EFA B3 ☐ EFA Secundário ☐

2.3. Assinale o local de formação de Adultos.

Castro Daire ☐ Oliveira de Frades ☐ S. Pedro do Sul ☐ Sátão ☐

Vila Nova de Paiva ☐ Viseu ☐ Vouzela ☐

3. *PRIMEIRO CONTACTO*

3.1. Sentiu dificuldades no primeiro contacto com um público adulto?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, seleccione as 5 maiores dificuldades e ordene-as de 1 a 5, sendo a 1 a dificuldade maior e a 5 a dificuldade menor. Se não passe à questão seguinte.

Falta de informação geral sobre o funcionamento do curso ☐

Ausência de formação prévia ☐

Dificuldades de adaptação ao público ☐

Heterogeneidade etária ☐

Heterogeneidade sociocultural ☐

Más condições de trabalho ☐

Falta de manual/suportes didácticos ☐

Outras ☐: _____

3.2 Como fez a caracterização individual dos formandos no início da formação?

Diálogo informal ☐ Ficha de caracterização individual ☐ Actividade escrita/oral ☐

Entrevista individual ☐ Outra ☐ Qual? _____ Não recolhi dados ☐

3.3. Recolheu as necessidades/interesses individuais dos formandos na aquisição da língua estrangeira

Sim ☐ Não ☐

3.4. Investigou sobre os estilos de aprendizagem dos formandos?

Sim ☐ Não ☐

3.5. Que dificuldades apresentam os adultos no processo ensino-aprendizagem? Enumere de 1 a 7, sendo 1 a maior e 7 a menor.

Organização ☐ Adaptação à situação escolar ☐ Memorização ☐

Compreensão das indicações ☐ Interesse ☐ Motivação ☐

Reconhecimento da utilidade das actividades ☐

3.6. Traçou objectivos específicos para cada formando?

Sim ☐ Não ☐

4. *PLANIFICANDO AS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA*

4.1. Conhece o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas?

Conhece muito bem ☐ Conhece razoavelmente ☐

Conhece bem ☐ Não conhece bem ☐

Não conhece ☐

4.2. Em que corrente metodológica situa as suas práticas?

Abordagem comunicativa ☐ Método directo ☐ Método estruturo-global audiovisual ☐

Audio-oral ☐ Perspectiva accional ☐ Em nenhuma delas ☐

Método tradicional ☐ Numa perspectiva ecléctica ☐

4.3. Que prioridade estabelece na organização/planificação das actividades lectivas?

Programa ☐ Competências ☐ Necessidades individuais ☐
Objectivos ☐ Progressão ☐

4.4. Qual o critério de selecção de materiais?

Conteúdo temático ☐ Conteúdo funcional ☐ Competências ☐
Conteúdo gramatical ☐ Conteúdo cultural ☐

4.5. Que competências pretende desenvolver nos adultos?

4.5.1. Considerando uma escala de 1 a 4, seleccione todas as questões por ordem de preferência (A)

Saber ☐ Saber fazer ☐ Saber ser ☐ Saber aprender ☐

4.5.2. Considerando uma escala de 1 a 3, seleccione todas as questões por ordem de preferência (B)

Linguística ☐ Pragmática ☐ Sociocultural ☐

4.5.3. Considerando uma escala de 1 a 6, seleccione todas as questões por ordem de preferência (C)

Compreensão oral ☐ Produção oral ☐ Interação oral ☐ Compreensão escrita ☐
Produção escrita ☐ Interação escrita ☐

4.5.4. Considerando uma escala de 1 a 4, seleccione todas as questões por ordem de preferência (D)

Recepção ☐ Interação ☐ Produção ☐ Mediação ☐

4.6. Como caracteriza o encadeamento e progressão das actividades na aula?

Selecione 3 características.

Linear ☐ Flexível ☐ Pragmático ☐ Complexo ☐
Equilibrado ☐ Evolutivo ☐

5. DURANTE A AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

5.1. Qual a disposição adoptada da sala de aula?

Clássica ☐ Por grupos ☐ Em U ☐ Por binómios ☐
Outra ☐ Qual? _____

5.2. Solicita a colaboração dos formandos na realização da(s) planificação(ões) a longo, a médio e a curto prazo?

Sim ☐ Não ☐

5.3. Informa os formandos sobre o(s) objectivo(s) a atingir com cada actividade realizada na aula?

Sim ☐ Não ☐

5.4. Que suportes privilegia na sala de aula? Selecione apenas as questões que lhe interessar por ordem de preferência.

Fotocópias ☐ Quadro ☐ Rótulos de embalagens ☐ Internet ☐
Videoprojecção ☐ Bibliografia informativa ☐ Rádio ☐ Filme ☐
Cartazes informativos ☐ Televisão ☐ Publicidade ☐ Mapas ☐
Jornais/Revistas ☐ Canções ☐ Horários de transporte ☐ Documentários ☐
Receitas ☐ Manual escolar ☐ Outro ☐ Qual? _____

5.4.1. Que estratégias implementa para aceder à compreensão dos textos orais ou escritos?

Tradução ☐ Dedução ☐ Semelhanças morfológicas ☐
 Definição ☐ Inferência ☐ Semelhanças sintáticas ☐
 Aproximação ☐ Associação de imagens ☐ Transparência diagonal ☐

5.5. Considerando uma escala de 1 a 4, indique as estratégias que privilegia no ensino do funcionamento da língua, sendo 1 a mais privilegiada e 4 a menos privilegiada.

Dedutiva ☐ Explícita ☐ Indutiva ☐ Implícita ☐

5.5.1. Sistematiza pormenorizadamente os aspectos gramaticais?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Raramente ☐ Nunca ☐

5.6. Que actividades ou tarefas são privilegiadas na sala de aula? Seleccione apenas as questões que interessar, por ordem de preferência.

Debates ☐ Exposição da matéria ☐ Exercícios no quadro ☐ Tradução ☐
 Simulação ☐ Resolução de tarefas ☐ Memorização ☐ Projecto individual ☐
 Correspondência ☐ Leitura ☐ Outra ☐ Qual? _____

5.7. Que tipo de trabalho privilegia na sala de aula?

Trabalho de grupo ☐ Trabalho de pares ☐ Trabalho individual ☐

5.8. Na aula de LE, que lugar ocupam as seguintes vertentes? Seleccione apenas as questões que lhe interessar, por ordem de preferência.

Linguística ☐ Artística ☐ Histórica ☐ Literária ☐
 Económica ☐ Quotidiana ☐ Geopolítica ☐ Gastronómica ☐
 Social ☐

5.9. Serve-se de um documento para confrontar paradigmas culturais?

Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Quase nunca ☐
 Nunca ☐

5.9.1. Como é tratado o aspecto cultural na aula? Seleccione apenas as questões que lhe interessar, por ordem de preferência.

Motivação ☐ Construção de identidades ☐ Intertextualidade ☐ Conteúdo específico ☐
 Observação de estratégias ☐

6. AVALIANDO

6.1. Como realiza a avaliação oral? Seleccione apenas as questões que lhe interessar, por ordem de preferência.

Simulações ☐ Exposição/declamação ☐ Participação ☐ Mediação ☐
 Não realiza ☐

6.2. Como realiza a avaliação escrita? Seleccione apenas as questões por ordem de preferência.

Formativa ☐ Auto-avaliação ☐ Sumativa ☐ Trabalho de pesquisa ☐
 Não realiza ☐

6.3. Considera importante realizar a avaliação através dos seguintes instrumentos?

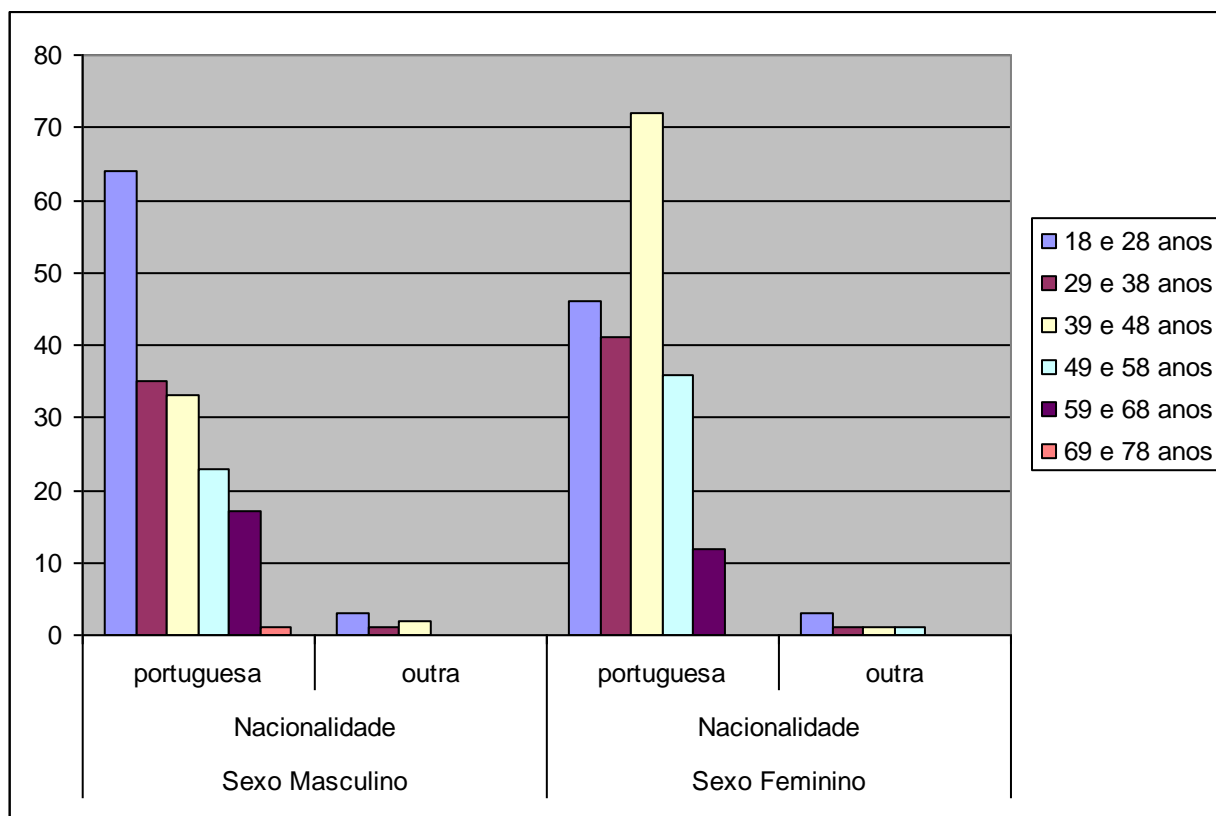
Portefólio ☐ Caderno individual ☐ Fichas ☐ Testes ☐

Obrigada pela sua colaboração.

Idade / Sexo / Nacionalidade (Tabela I ^{a)})

Idade	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	Nacionalidade		Nacionalidade	
	portuguesa	outra	portuguesa	outra
18 e 28 anos	64	3	46	3
29 e 38 anos	35	1	41	1
39 e 48 anos	33	2	72	1
49 e 58 anos	23		36	1
59 e 68 anos	17		12	
69 e 78 anos	1			

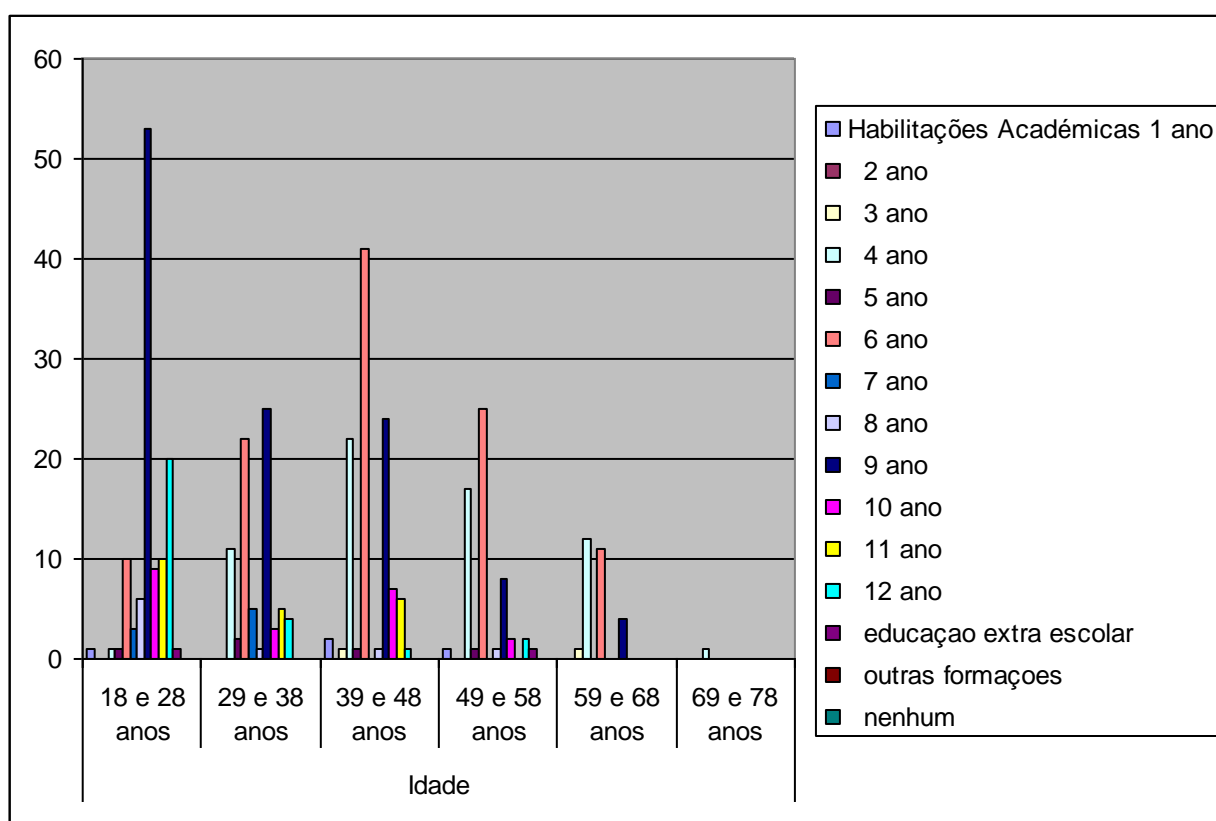
Graf. Ia)



Idade / Habilitações Académicas (Tabela 2)

		Habilitações Académicas											
		1 ano	3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	Educação extra escolar
Idade	18 e 28 anos	1	0	1	1	10	3	6	53	9	10	20	1
	29 e 38 anos	0	0	11	2	22	5	1	25	3	5	4	0
	39 e 48 anos	2	1	22	1	41	0	1	24	7	6	1	0
	49 e 58 anos	1	0	17	1	25	0	1	8	2	0	2	1
	59 e 68 anos	0	1	12	0	11	0	0	4	0	0	0	0
	69 e 78 anos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		4	2	64	5	109	8	9	114	21	21	27	2

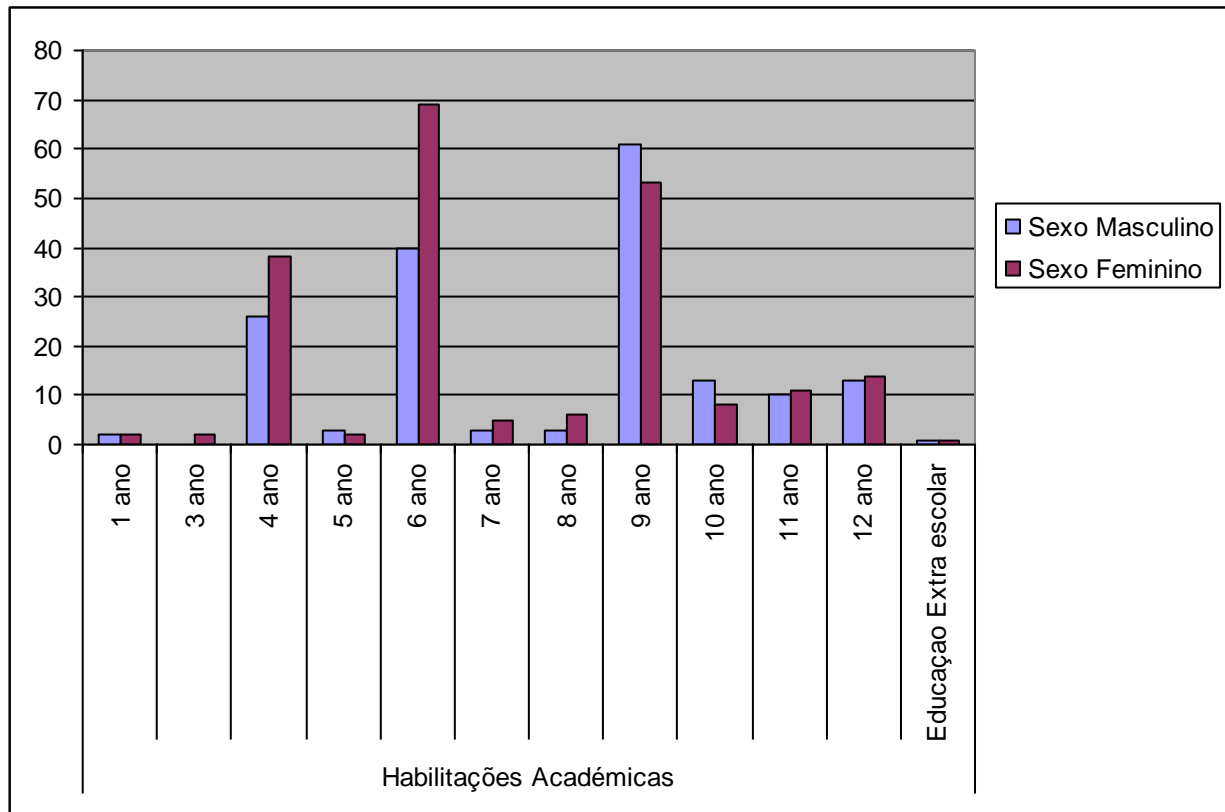
Graf. 2



Sexo / Habilitações Académicas (Tabela 2^{b)})

		Habilitações Académicas											
		1 ano	3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	Educação Extra escolar
Sexo	Masculino	2	0	26	3	40	3	3	61	13	10	13	1
	Feminino	2	2	38	2	69	5	6	53	8	11	14	1

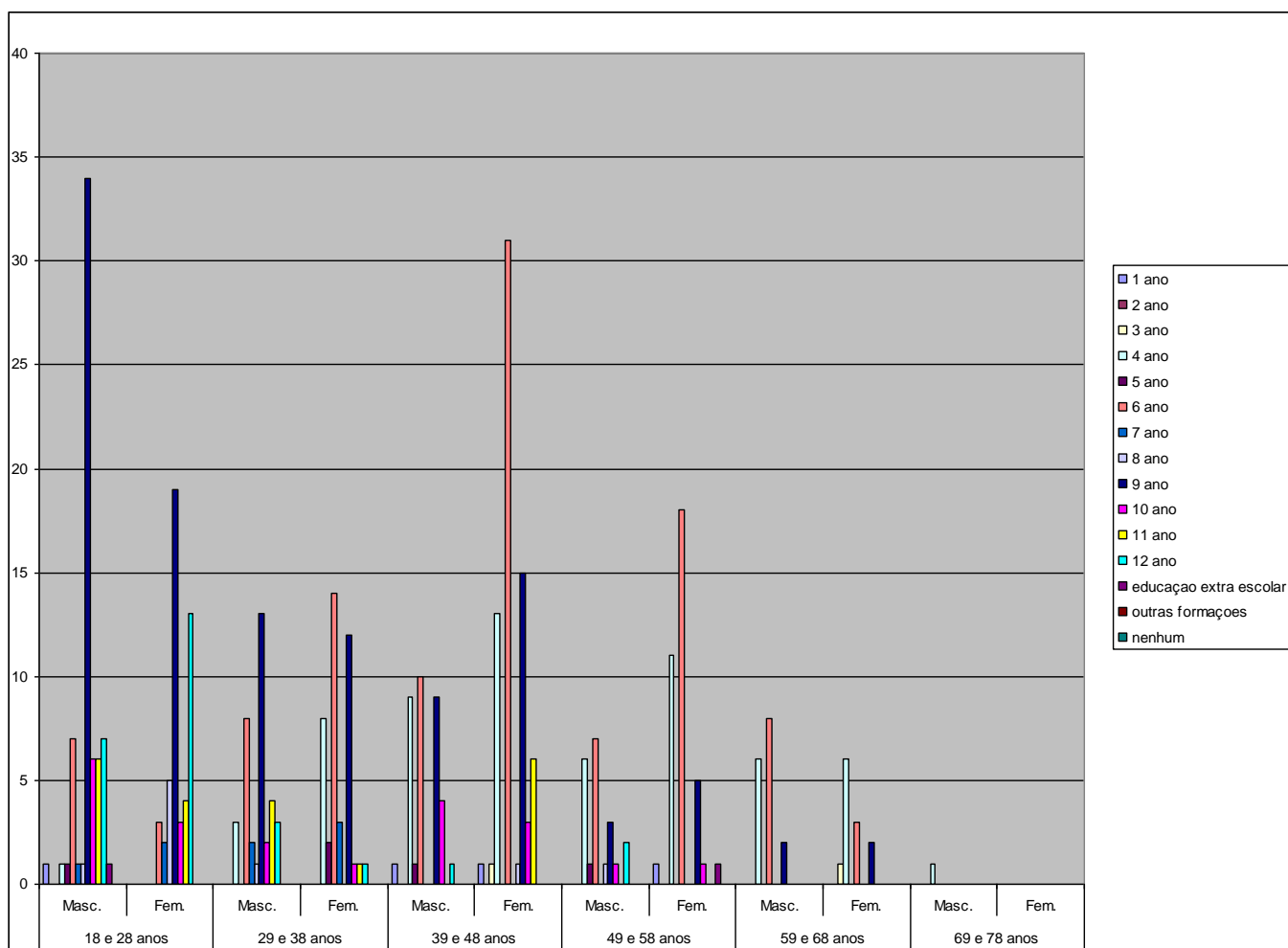
Graf. 2b)



Sexo / Idade / Habilitações académicas (Tabela 2^a)

		Idade											
		18 e 28 anos		29 e 38 anos		39 e 48 anos		49 e 58 anos		59 e 68 anos		69 e 78 anos	
		Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Habilitações Académicas	1 ano	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0
	2 ano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3 ano	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
	4 ano	1	0	3	8	9	13	6	11	6	6	1	0
	5 ano	1	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0
	6 ano	7	3	8	14	10	31	7	18	8	3	0	0
	7 ano	1	2	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0
	8 ano	1	5	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0
	9 ano	34	19	13	12	9	15	3	5	2	2	0	0
	10 ano	6	3	2	1	4	3	1	1	0	0	0	0
	11 ano	6	4	4	1	0	6	0	0	0	0	0	0
	12 ano	7	13	3	1	1	0	2	0	0	0	0	0
	educação extra escolar	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	outras formações	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	nenhum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

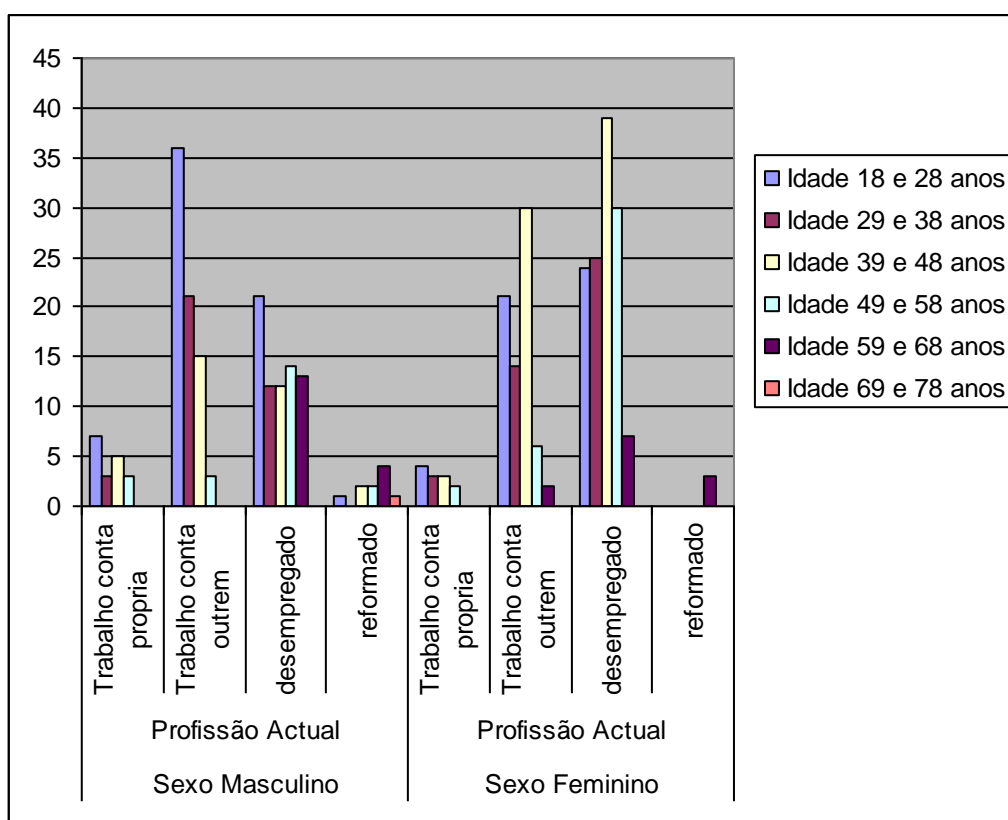
Graf. 2



Sexo / Idade / Profissão actual (Tabela 6)

		Sexo Masculino				Sexo Feminino			
		Profissão Actual				Profissão Actual			
		Trabalho conta própria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado	Trabalho conta própria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado
Idade	18 e 28 anos	7	36	21	1	4	21	24	0
	29 e 38 anos	3	21	12	0	3	14	25	0
	39 e 48 anos	5	15	12	2	3	30	39	0
	49 e 58 anos	3	3	14	2	2	6	30	0
	59 e 68 anos	0	0	13	4	0	2	7	3
	69 e 78 anos	0	0	0	1	0	0	0	0

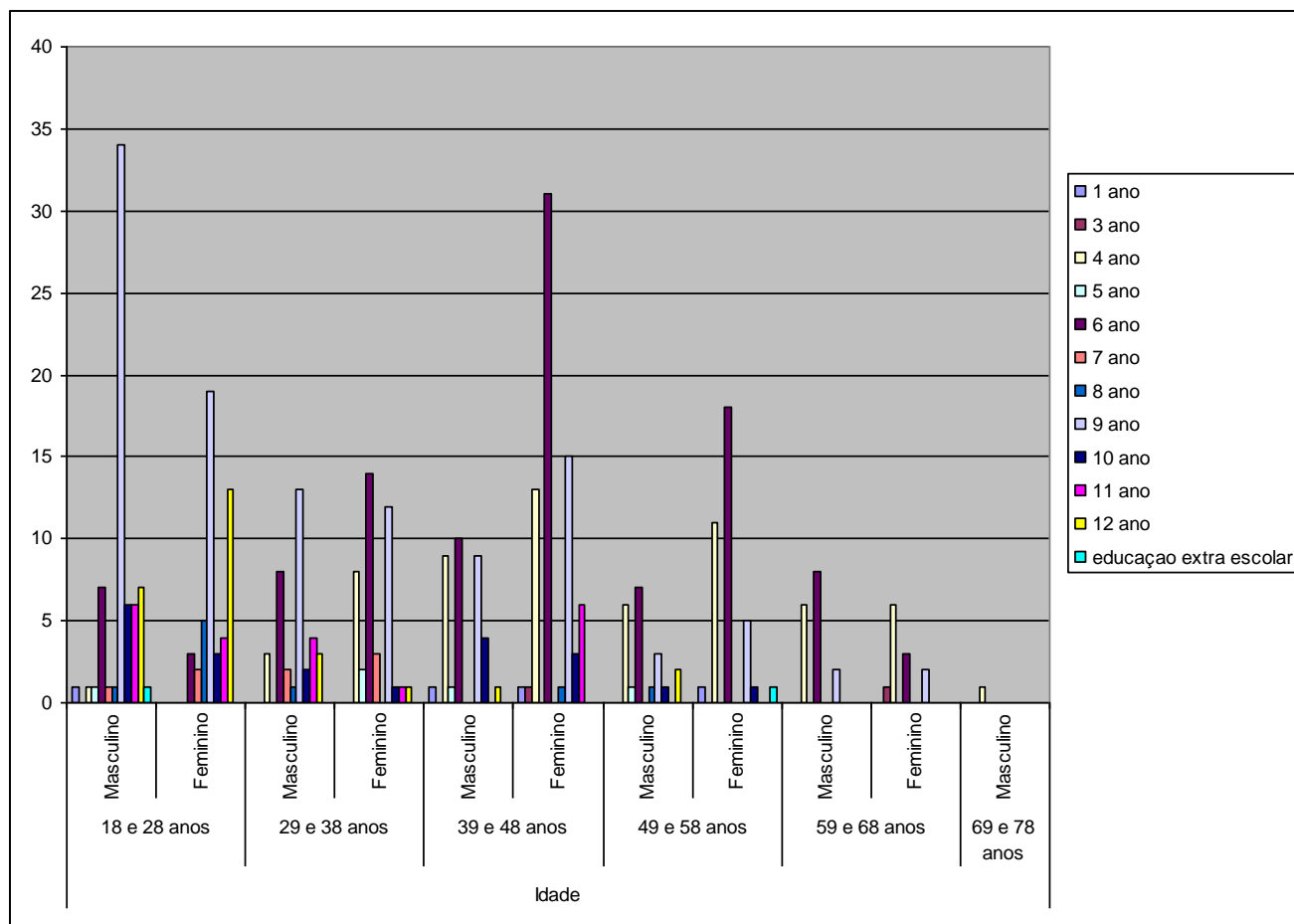
Graf. 6



Habilitações Acadêmicas / Sexo / idade (Tabela I)

Habilitações Acadêmicas	Idade										
	18 e 28 anos		29 e 38 anos		39 e 48 anos		49 e 58 anos		59 e 68 anos		69 e 78 anos
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
1 ano	1				1	1		1			
3 ano						1				1	
4 ano	1		3	8	9	13	6	11	6	6	1
5 ano	1			2	1		1				
6 ano	7	3	8	14	10	31	7	18	8	3	
7 ano	1	2	2	3							
8 ano	1	5	1			1	1				
9 ano	34	19	13	12	9	15	3	5	2	2	
10 ano	6	3	2	1	4	3	1	1			
11 ano	6	4	4	1		6					
12 ano	7	13	3	1	1		2				
educação extra escolar	1							1			

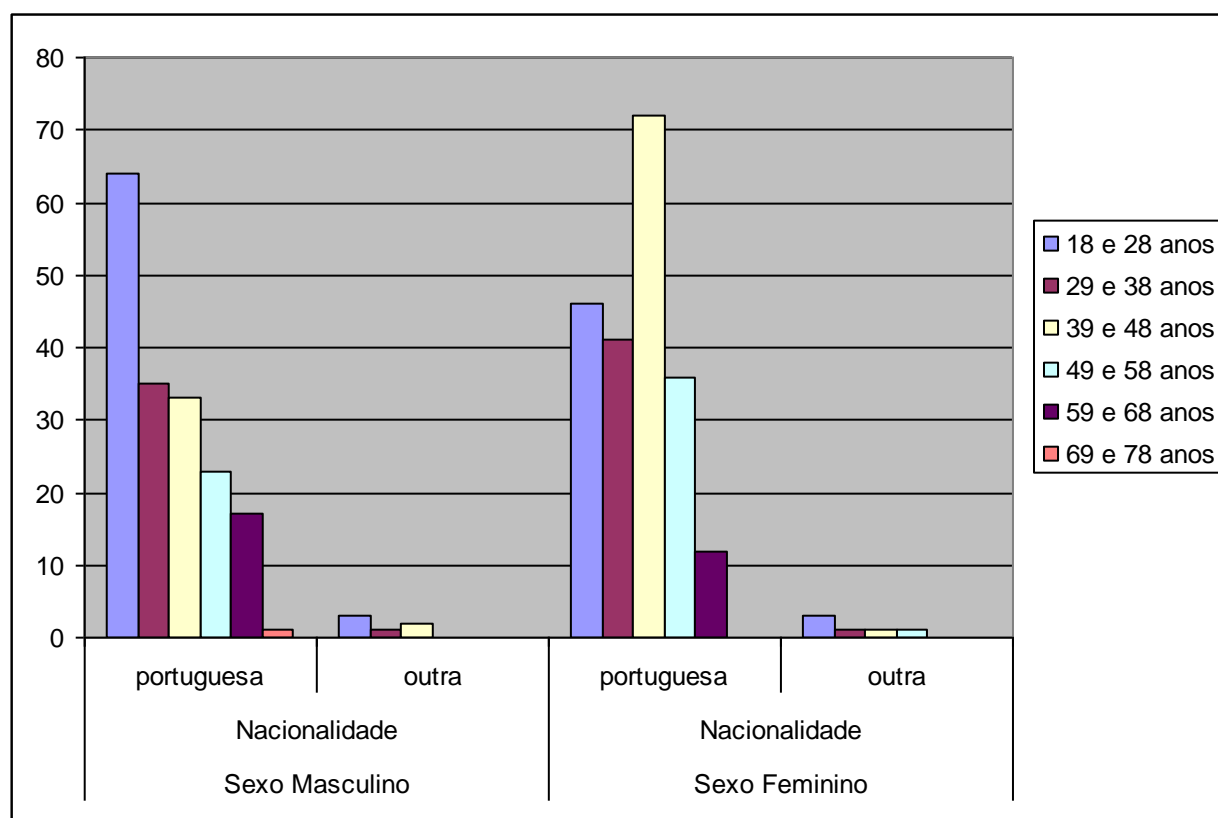
Graf. I



Idade / Sexo / Nacionalidade (Tabela I ^{a)})

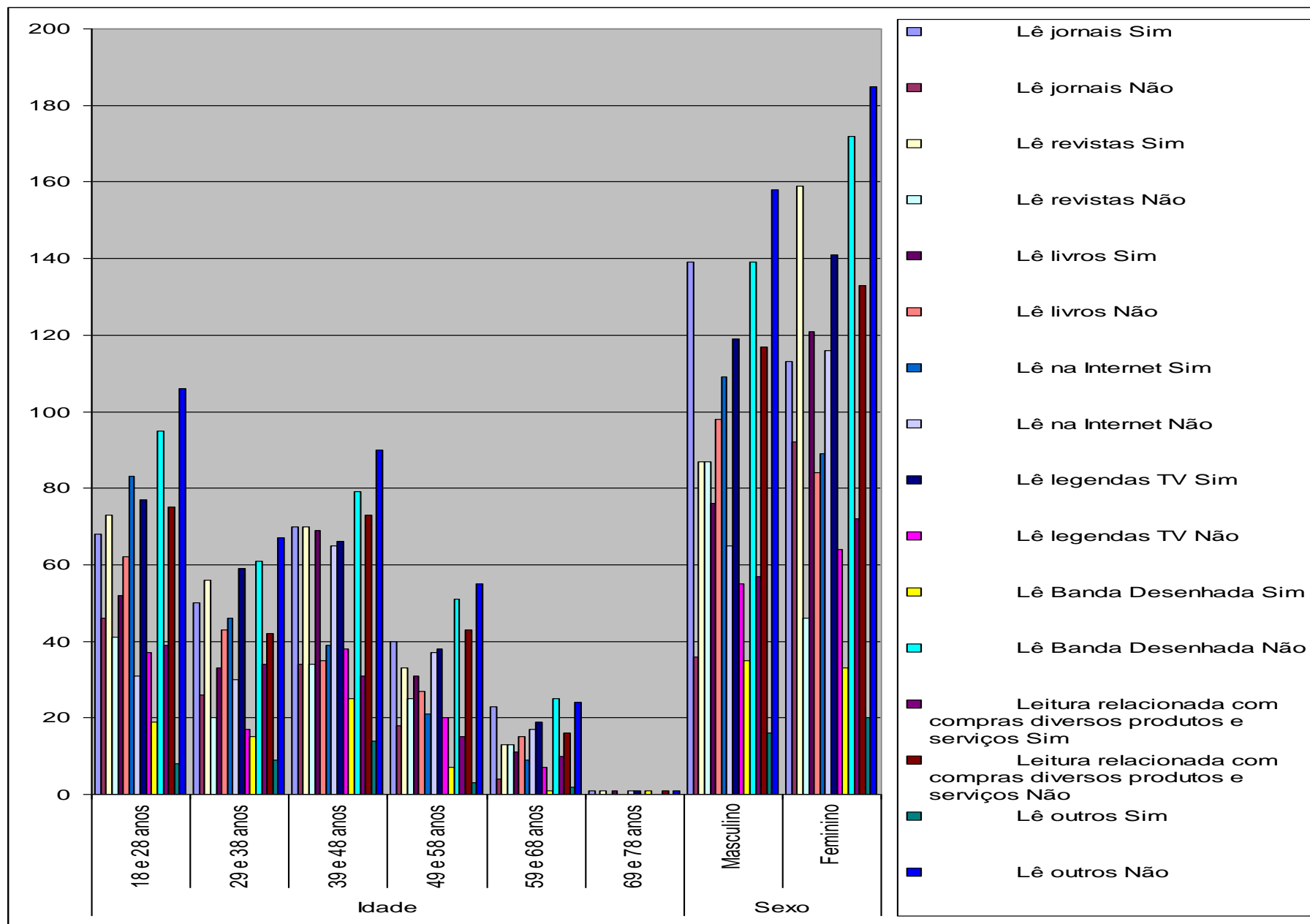
Idade	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	Nacionalidade		Nacionalidade	
	portuguesa	outra	portuguesa	outra
18 e 28 anos	64	3	46	3
29 e 38 anos	35	1	41	1
39 e 48 anos	33	2	72	1
49 e 58 anos	23		36	1
59 e 68 anos	17		12	
69 e 78 anos	1			

Graf. Ia)



Sexo / Idade / O que costuma ler (Tabela II)

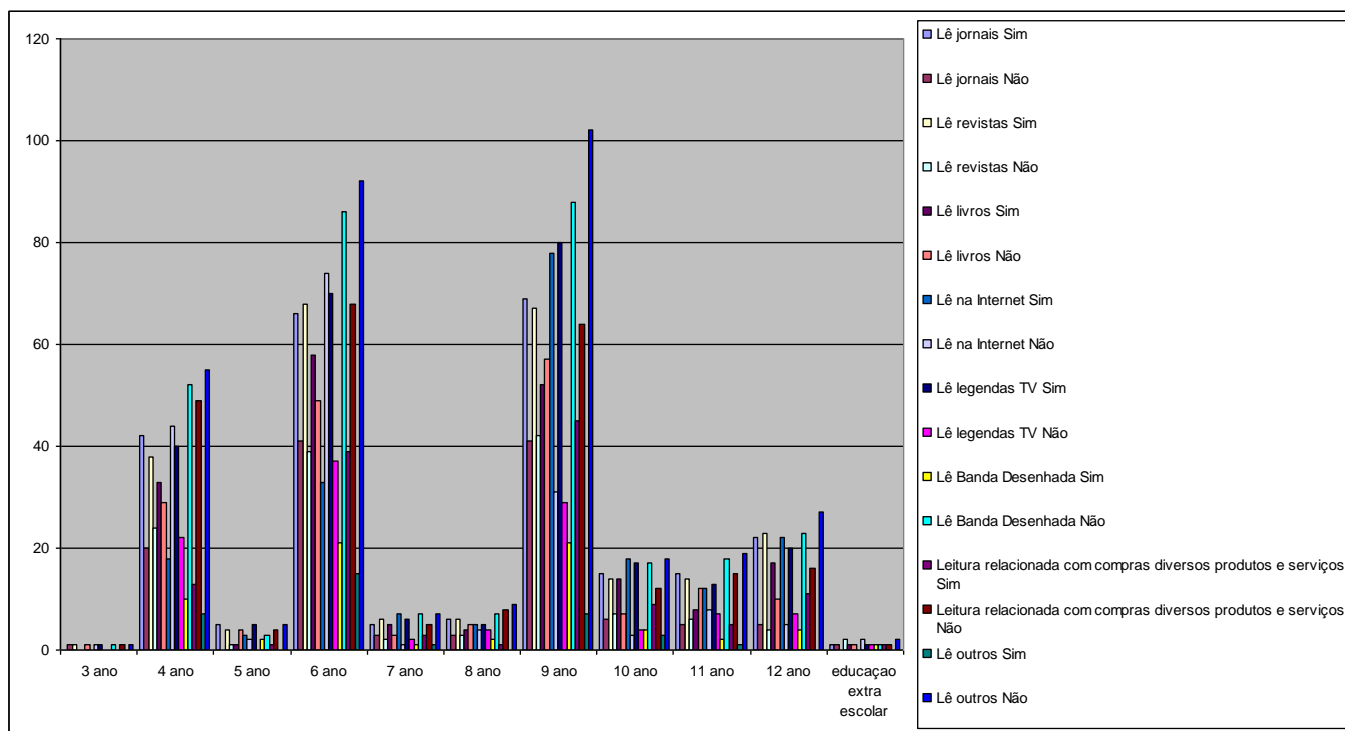
		Lê jornais		Lê revistas		Lê livros		Lê na Internet		Lê legendas TV		Lê Banda Desenhada		Lê banda desenhada c/relac. c/compras diversos prod. e serviços		Lê outros	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Idade	18 e 28 anos	68	46	73	41	52	62	83	31	77	37	19	95	39	75	8	106
	29 e 38 anos	50	26	56	20	33	43	46	30	59	17	15	61	34	42	9	67
	39 e 48 anos	70	34	70	34	69	35	39	65	66	38	25	79	31	73	14	90
	49 e 58 anos	40	18	33	25	31	27	21	37	38	20	7	51	15	43	3	55
	59 e 68 anos	23	4	13	13	11	15	9	17	19	7	1	25	10	16	2	24
	69 e 78 anos	1		1		1			1	1		1			1		1
Sexo	Masculino	139	36	87	87	76	98	109	65	119	55	35	139	57	117	16	158
	Feminino	113	92	159	46	121	84	89	116	141	64	33	172	72	133	20	185



Habilitações académicas / O que costuma ler (Tabela 3)

		Habilitações Académicas										
		3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	educação extra escolar
Lê jornais	Sim		42	5	66	5	6	69	15	15	22	1
	Não	1	20		41	3	3	41	6	5	5	1
Lê revistas	Sim	1	38	4	68	6	6	67	14	14	23	
	Não		24	1	39	2	3	42	7	6	4	2
Lê livros	Sim		33	1	58	5	4	52	14	8	17	1
	Não	1	29	4	49	3	5	57	7	12	10	1
Lê na Internet	Sim		18	3	33	7	5	78	18	12	22	
	Não	1	44	2	74	1	4	31	3	8	5	2
Lê legendas TV	Sim	1	40	5	70	6	5	80	17	13	20	1
	Não		22		37	2	4	29	4	7	7	1
Lê Banda Desenhada	Sim		10	2	21	1	2	21	4	2	4	1
	Não	1	52	3	86	7	7	88	17	18	23	1
Leitura relacionada com compras diversos produtos e serviços	Sim		13	1	39	3	1	45	9	5	11	1
	Não	1	49	4	68	5	8	64	12	15	16	1
Lê outros	Sim		7		15	1		7	3	1		
	Não	1	55	5	92	7	9	102	18	19	27	2

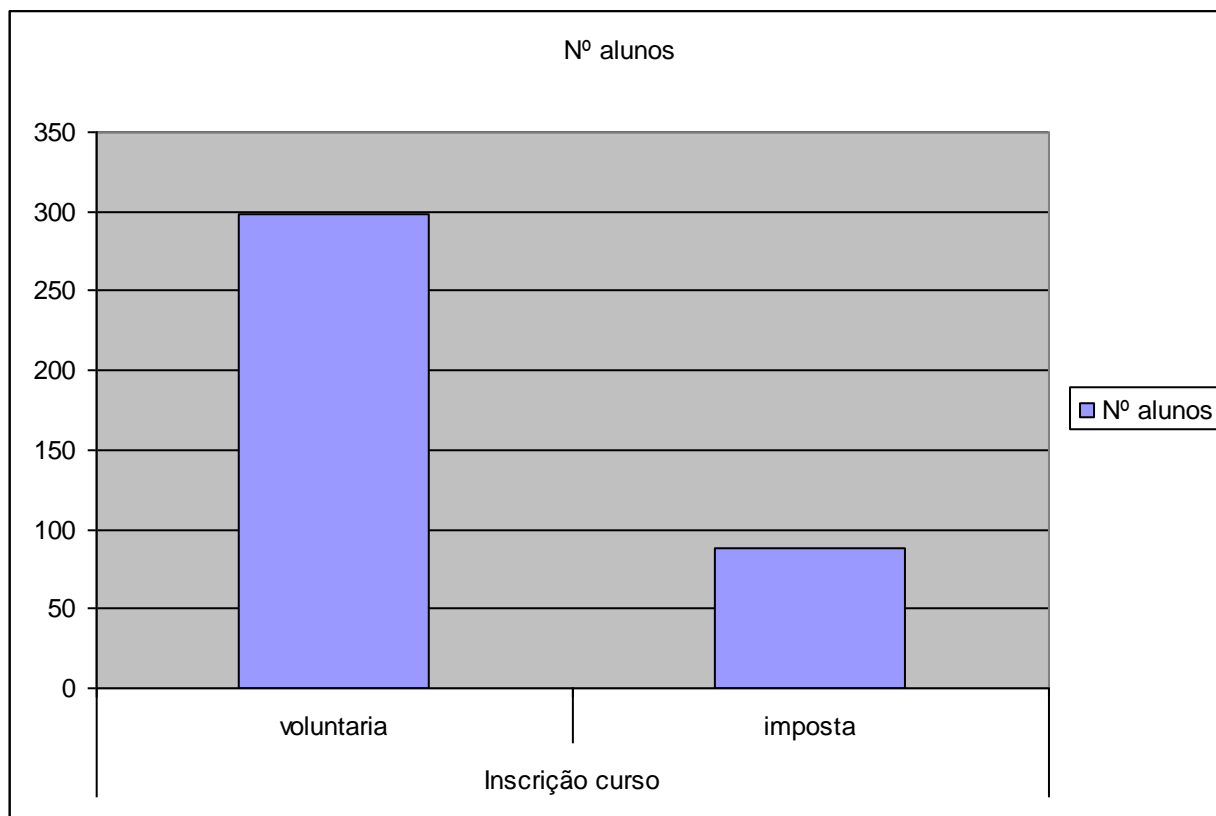
Graf. 3



Inscrição no curso / imposição ou opção (Tabela 4)

		Nº alunos
Inscrição curso	voluntaria	299
	imposta	88

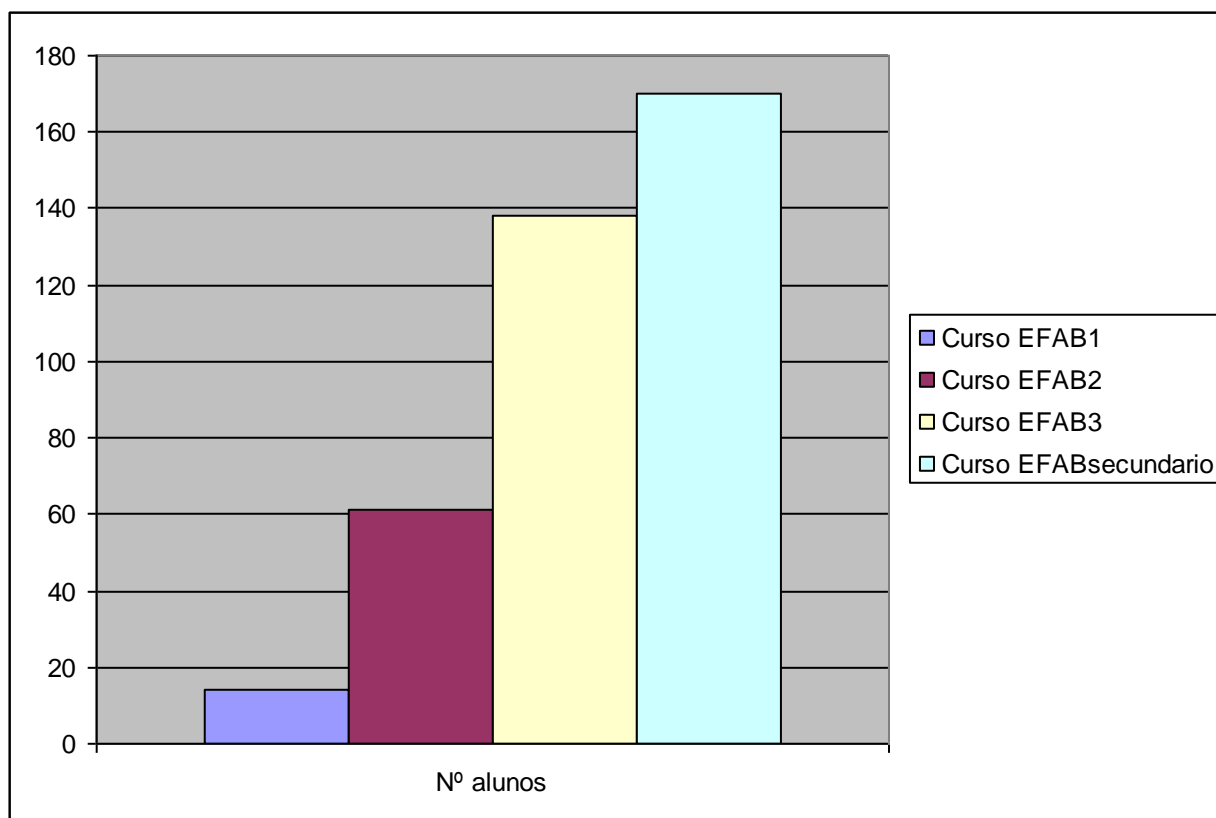
Graf. 4



Inscrição curso (Tabela 5)

		Nº alunos
Curso	EFAB1	14
	EFAB2	61
	EFAB3	138
	EFABsecundario	170

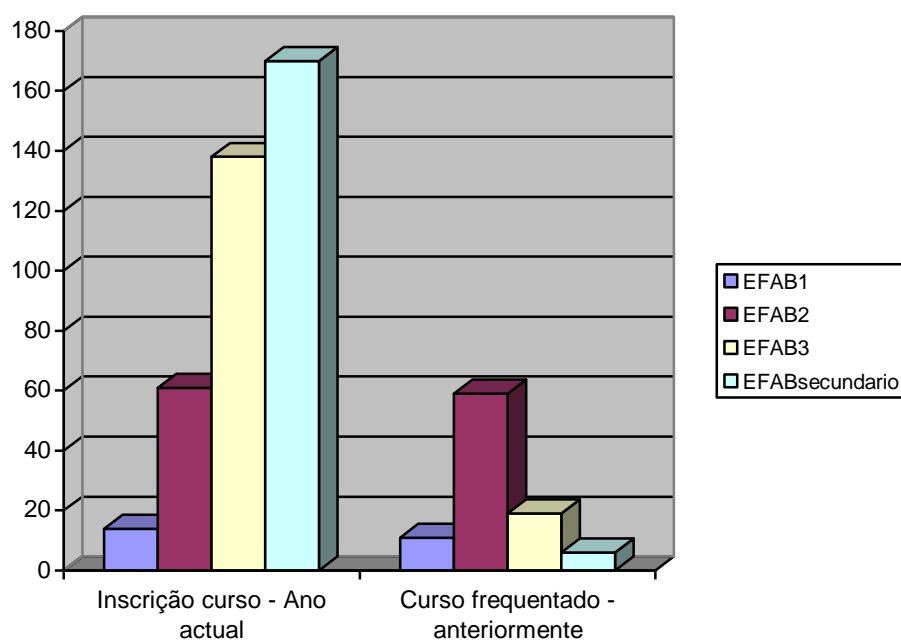
Graf.5



Comparação das inscrições nos cursos em anos diferentes (Tabela IV)

	Inscrição curso - Ano actual	Curso frequentado - anteriormente
EFAB1	14	11
EFAB2	61	59
EFAB3	138	19
EFABsecundario	170	6

Graf. IV



Comparação entre a actual inscrição no curso, se foi imposta ou voluntária, a situação profissional relativamente às idades dos sujeitos inquiridos (Tabela III)

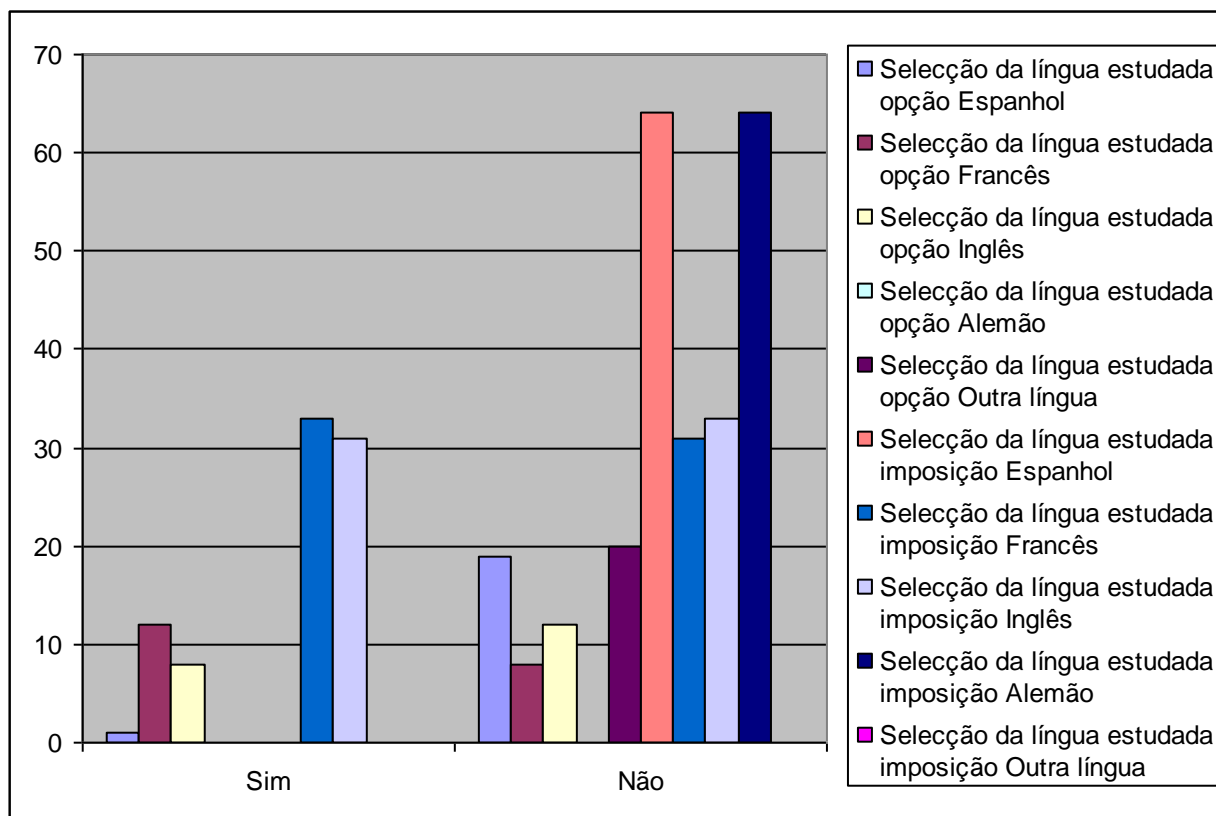
	EFAB1				EFAB2						
	Inscrição no curso				Inscrição no curso						
	voluntaria		imposta		voluntaria				imposta		
	Trabalho conta outrem	desempregado	Trabalho conta outrem	desempregado	Trabalho conta propria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado	Trabalho conta propria	Trabalho conta outrem	desempregado
Idade											
18 e 28 anos	1			2		2	1		3		1
29 e 38 anos		1				7	6				5
39 e 48 anos		1	1	3	1	1	10	1		1	2
49 e 58 anos		1		3		1	3				7
59 e 68 anos				1			1	1			5
69 e 78 anos								1			

	EFAB3								EFAB secundário						
	Inscrição no curso								Inscrição no curso						
	voluntaria				imposta				voluntaria				imposta		
	Trabalho conta propria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado	Trabalho conta propria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado	Trabalho conta propria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado	Trabalho conta propria	Trabalho conta outrem	desempregado
Idade															
18 e 28 anos	1	6	8		1		1		5	45	28	1	1		2
29 e 38 anos	2	5	15				3		4	22	7				
39 e 48 anos	3	9	18	1		2	13		3	28	3			1	
49 e 58 anos	3	2	6	1			18		2	6	2	1			1
59 e 68 anos			5	2			5	1		2	1	1			
69 e 78 anos															

Línguas estudadas no curso anterior / opção ou imposição (Tabela V)

	Seleção da língua estudada									
Língua	opção					imposição				
	Espanhol	Francês	Inglês	Alemão	Outra língua	Espanhol	Francês	Inglês	Alemão	Outra língua
Sim	1	12	8				33	31		
Não	19	8	12		20	64	31	33	64	

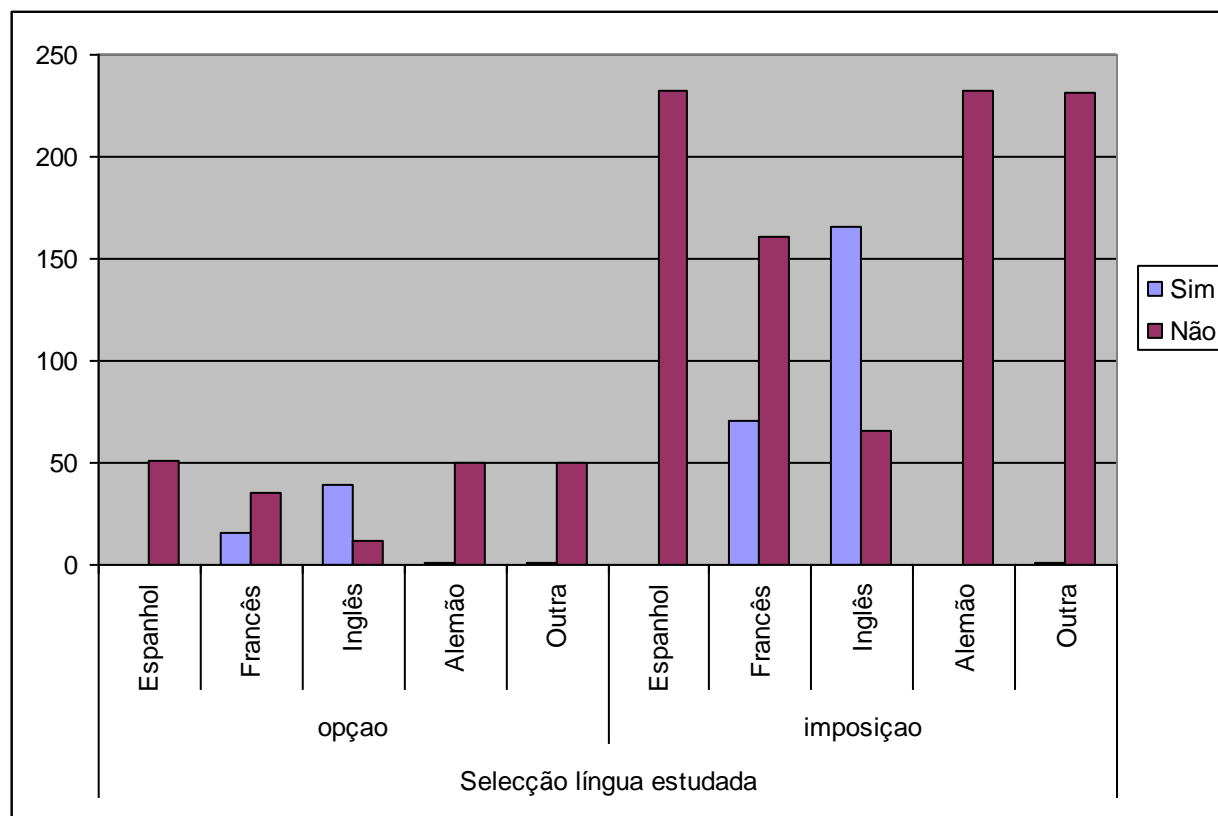
Graf. V



Línguas ministradas este curso / opção ou imposição (Tabela VI)

	Seleccção língua estudada									
	opção					imposição				
	Espanhol	Francês	Inglês	Alemão	Outra	Espanhol	Francês	Inglês	Alemão	Outra
Sim		16	39	1	1		71	166		1
Não	51	35	12	50	50	232	161	66	232	231

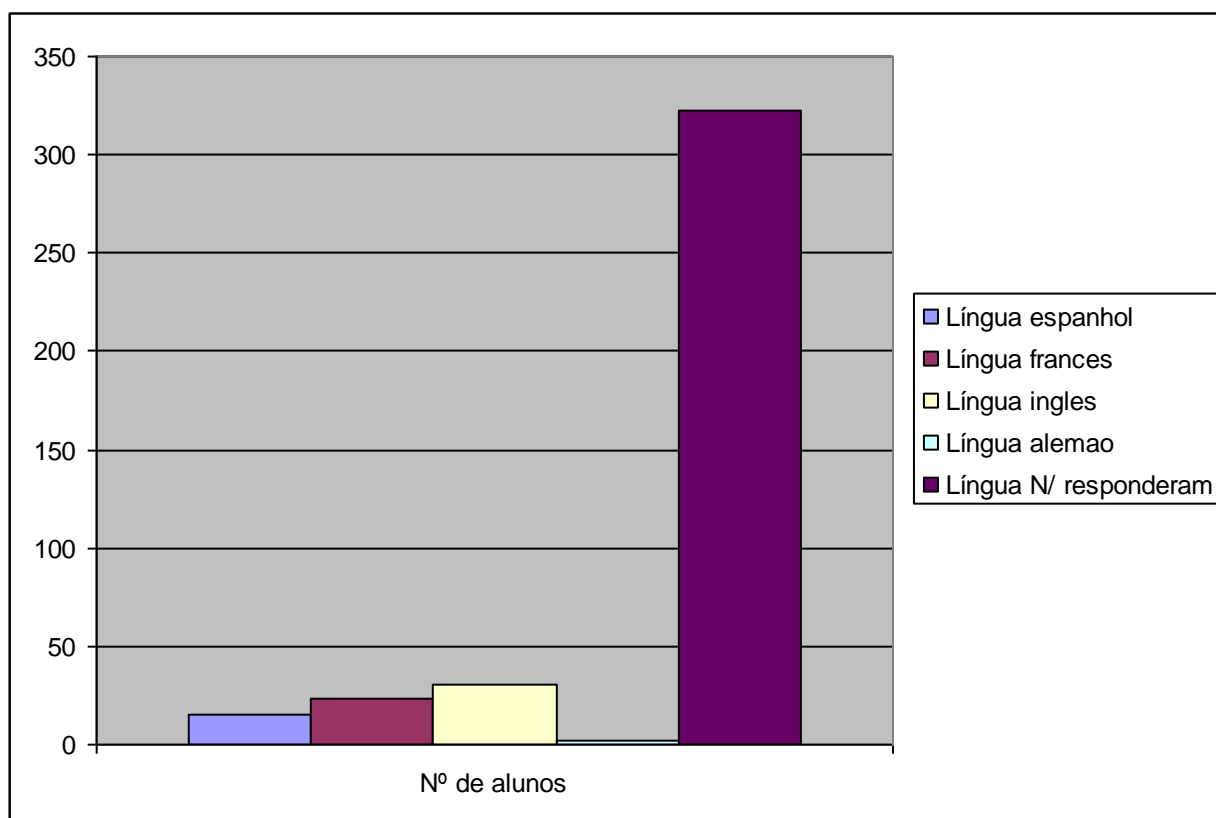
Graf. VI



Língua teria escolhido (Tabela VII)

		Nº de alunos
Língua	espanhol	15
	frances	23
	íngles	31
	alemao	2
	N/ responderam	323

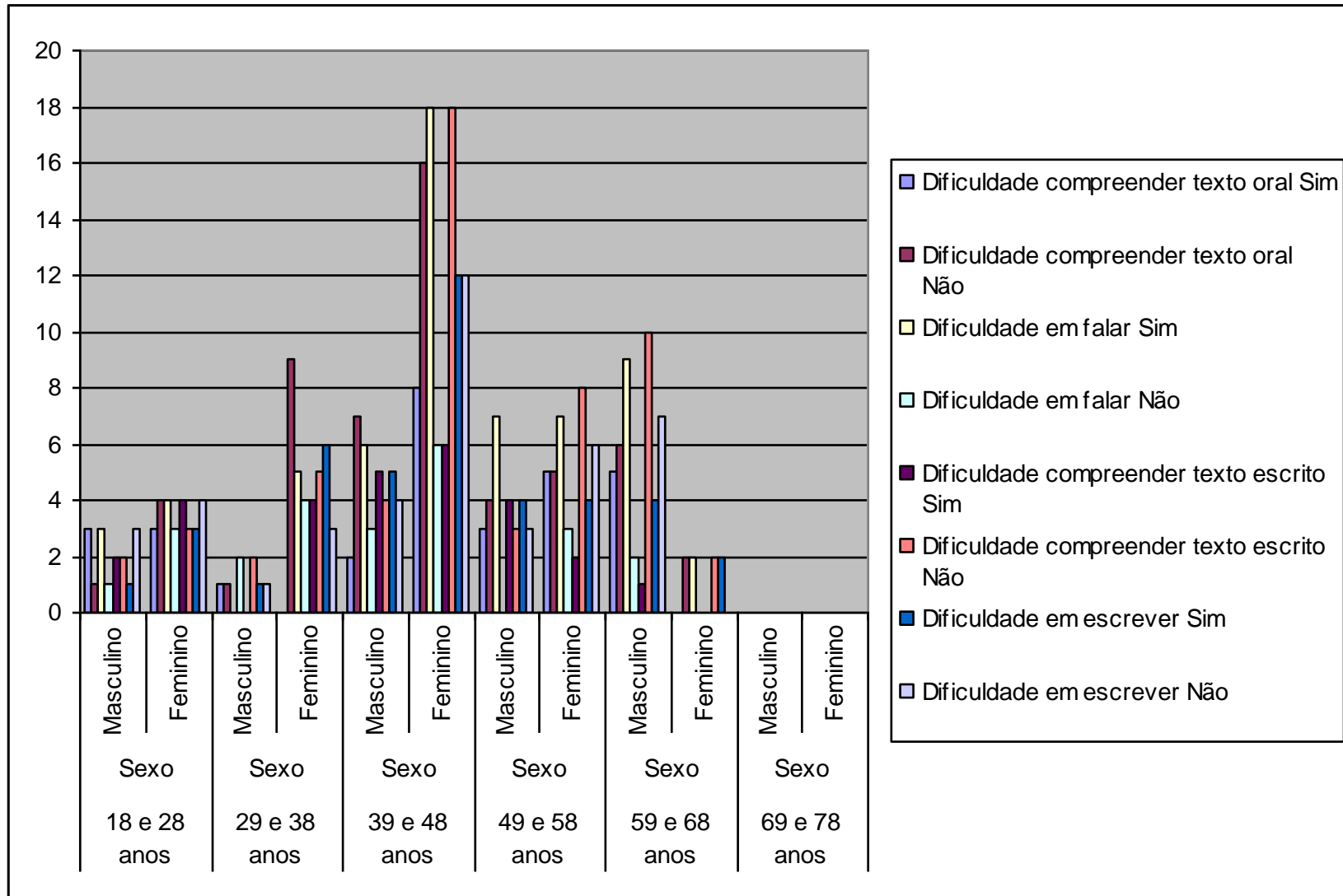
Graf. VII



Dificuldade de aprendizagem língua estrangeira / Idade / Sexo (Tabela VIII)

				Dificuldade compreender texto oral		Dificuldade em falar		Dificuldade compreender texto escrito		Dificuldade em escrever	
				Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Idade	18 e 28 anos	Sexo	Masculino	3	1	3	1	2	2	1	3
			Feminino	3	4	4	3	4	3	3	4
	29 e 38 anos	Sexo	Masculino	1	1	0	2	0	2	1	1
			Feminino	0	9	5	4	4	5	6	3
	39 e 48 anos	Sexo	Masculino	2	7	6	3	5	4	5	4
			Feminino	8	16	18	6	6	18	12	12
	49 e 58 anos	Sexo	Masculino	3	4	7	0	4	3	4	3
			Feminino	5	5	7	3	2	8	4	6
	59 e 68 anos	Sexo	Masculino	5	6	9	2	1	10	4	7
			Feminino	0	2	2	0	0	2	2	0
	69 e 78 anos	Sexo	Masculino	0	0	0	0	0	0	0	0
			Feminino	0	0	0	0	0	0	0	0

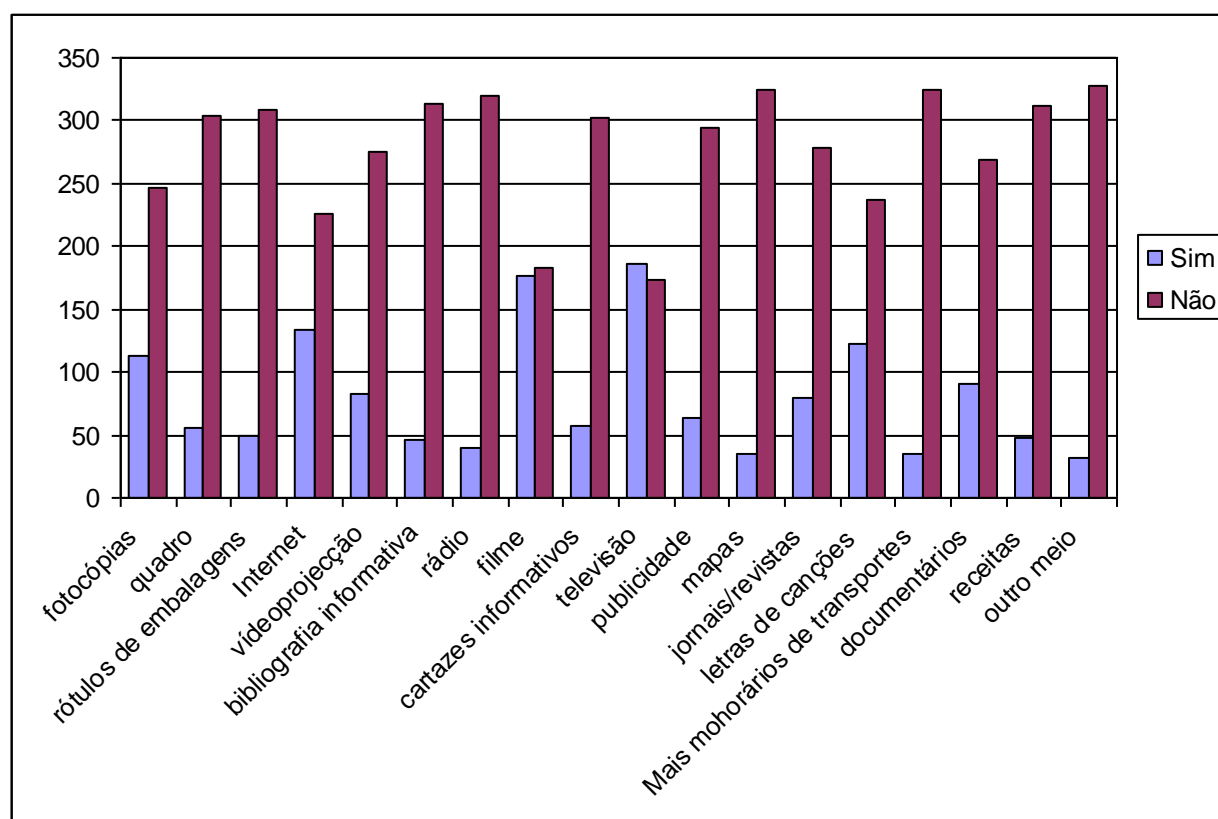
Graf. VIII



**Motivação para a aprendizagem da língua estrangeira
através de diversos meios (Tabela IX)**

	fotocópias	quadro	rótulos de embalagens	Internet	videoprojecção	bibliografia informativa	rádio	filme	artazes informativos	através da televisão	publicidade	mapas	jornais/revistas	letras de canções	horários de transportes	documentários	receitas	outro meio
Sim	113	55	50	133	83	46	40	176	57	186	64	35	80	122	35	90	47	32
Não	246	304	309	226	276	313	319	183	302	173	295	324	279	237	324	269	312	327

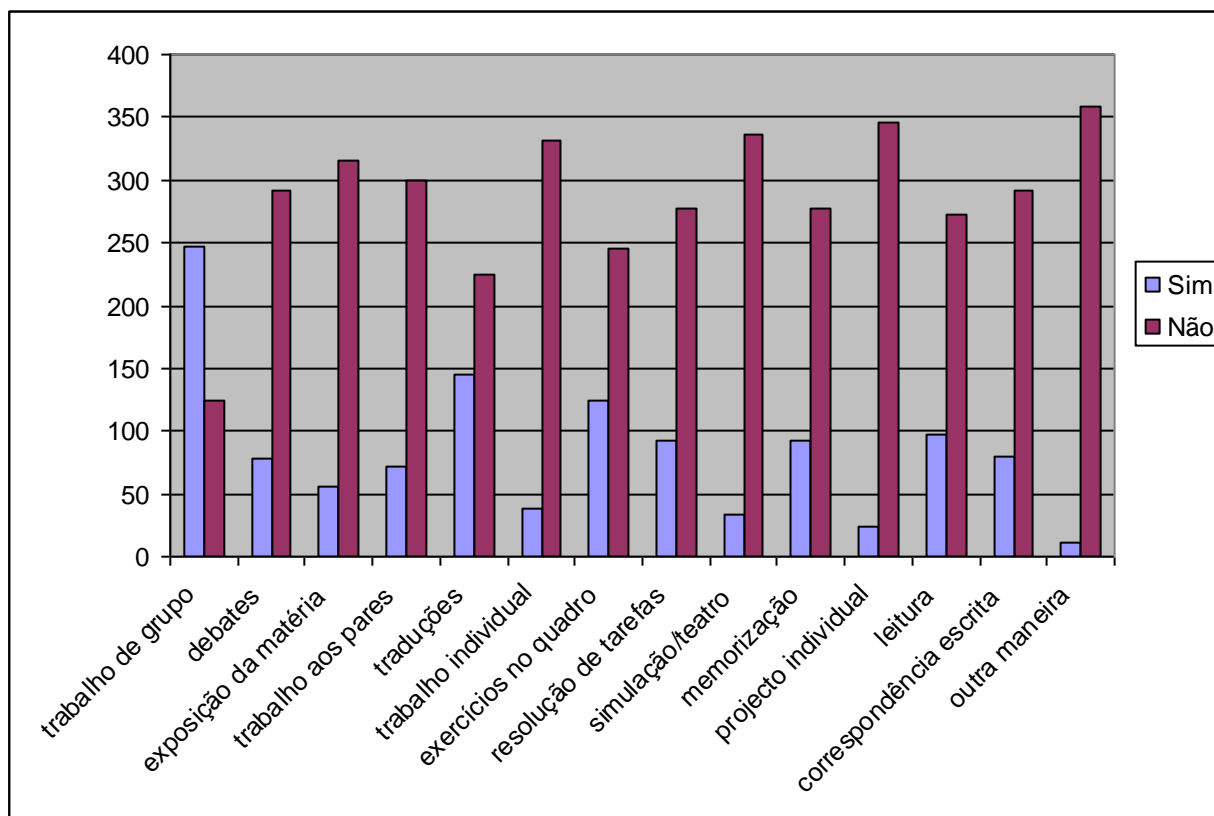
Graf. IX



**Facilidade de aprendizagem da língua estrangeira
através de diversos meios (Tabela X)**

	trabalho de grupo	debates	exposição da matéria	trabalho aos pares	traduções	trabalho individual	exercícios no quadro	resolução de tarefas	simulação/teatro	memorização	projecto individual	leitura	correspondência escrita	outra maneira
Sim	247	78	55	71	145	38	125	92	33	92	24	98	79	11
Não	124	292	315	299	225	332	245	278	337	278	346	272	291	359

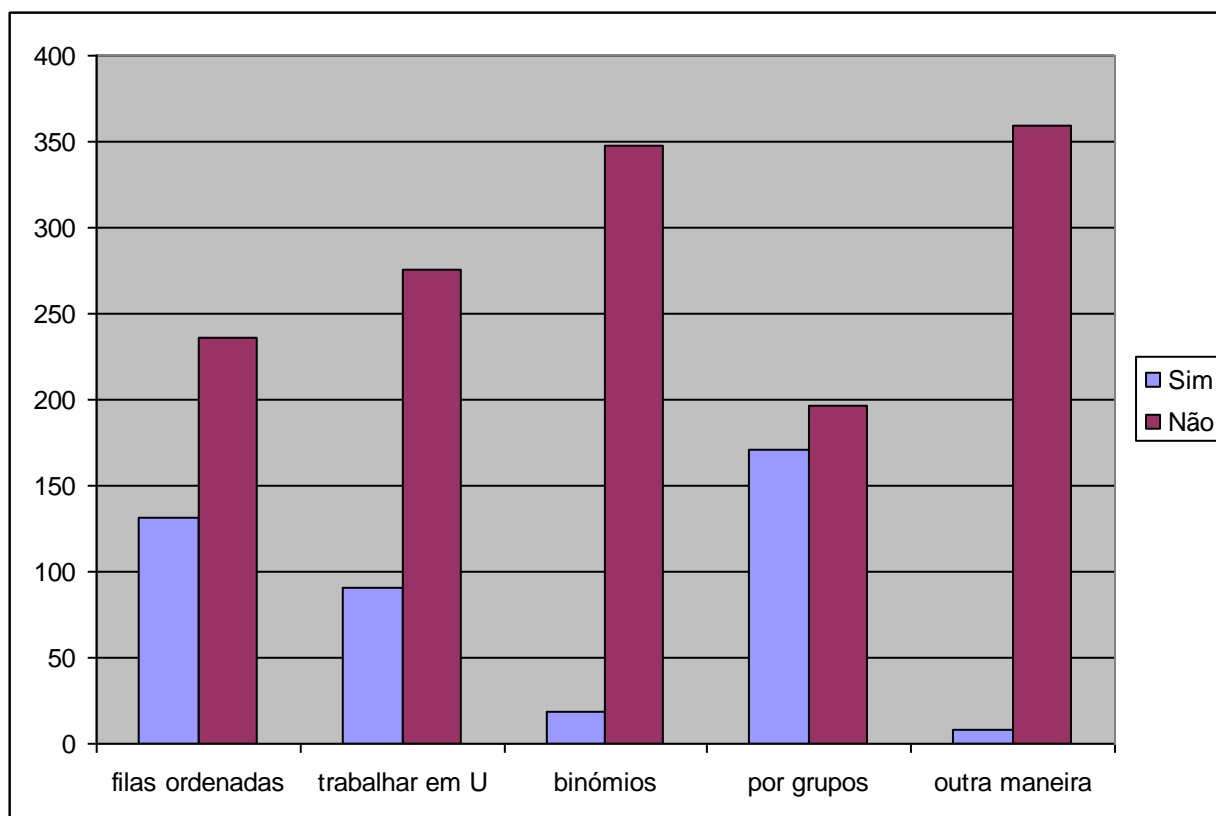
Graf. X



Maneira como os alunos preferem trabalhar (Tabela XI)

	filas ordenadas	trabalhar em U	binómios	por grupos	outra maneira
Sim	131	91	19	171	8
Não	236	276	348	196	359

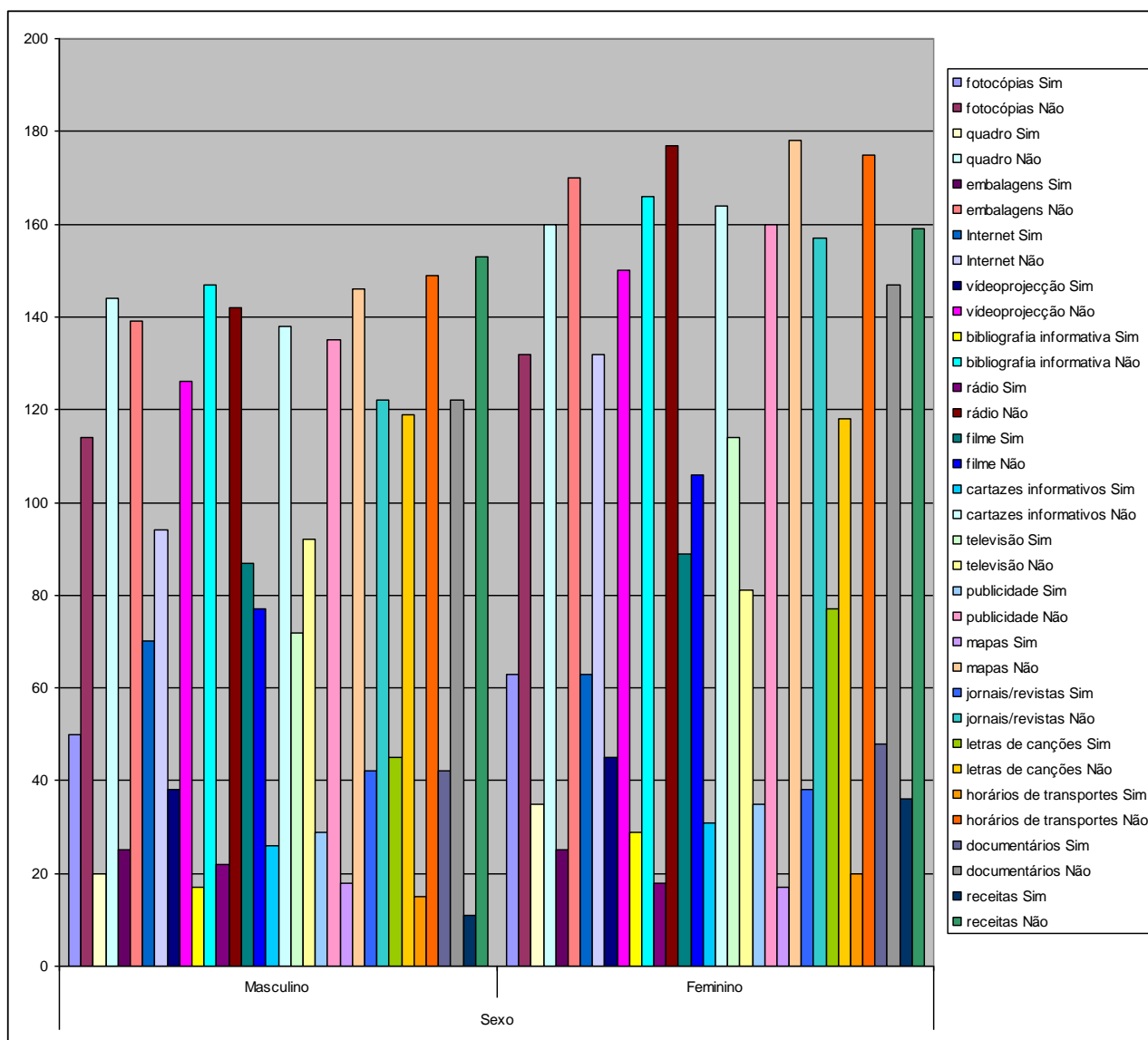
Graf. XI



Sexo / Motivação de aprendizagem da língua (Tabela IX-A)

Mais motivador aprender língua através de		Sexo	
		Masculino	Feminino
fotocópias	Sim	50	63
	Não	114	132
quadro	Sim	20	35
	Não	144	160
rótulos de embalagens	Sim	25	25
	Não	139	170
Internet	Sim	70	63
	Não	94	132
vídeoprojecção	Sim	38	45
	Não	126	150
bibliografia informativa	Sim	17	29
	Não	147	166
rádio	Sim	22	18
	Não	142	177
filme	Sim	87	89
	Não	77	106
cartazes informativos	Sim	26	31
	Não	138	164
televisão	Sim	72	114
	Não	92	81
publicidade	Sim	29	35
	Não	135	160
mapas	Sim	18	17
	Não	146	178
jornais/revistas	Sim	42	38
	Não	122	157
letras de canções	Sim	45	77
	Não	119	118
transportes	Sim	15	20
	Não	149	175
documentários	Sim	42	48
	Não	122	147
receitas	Sim	11	36
	Não	153	159

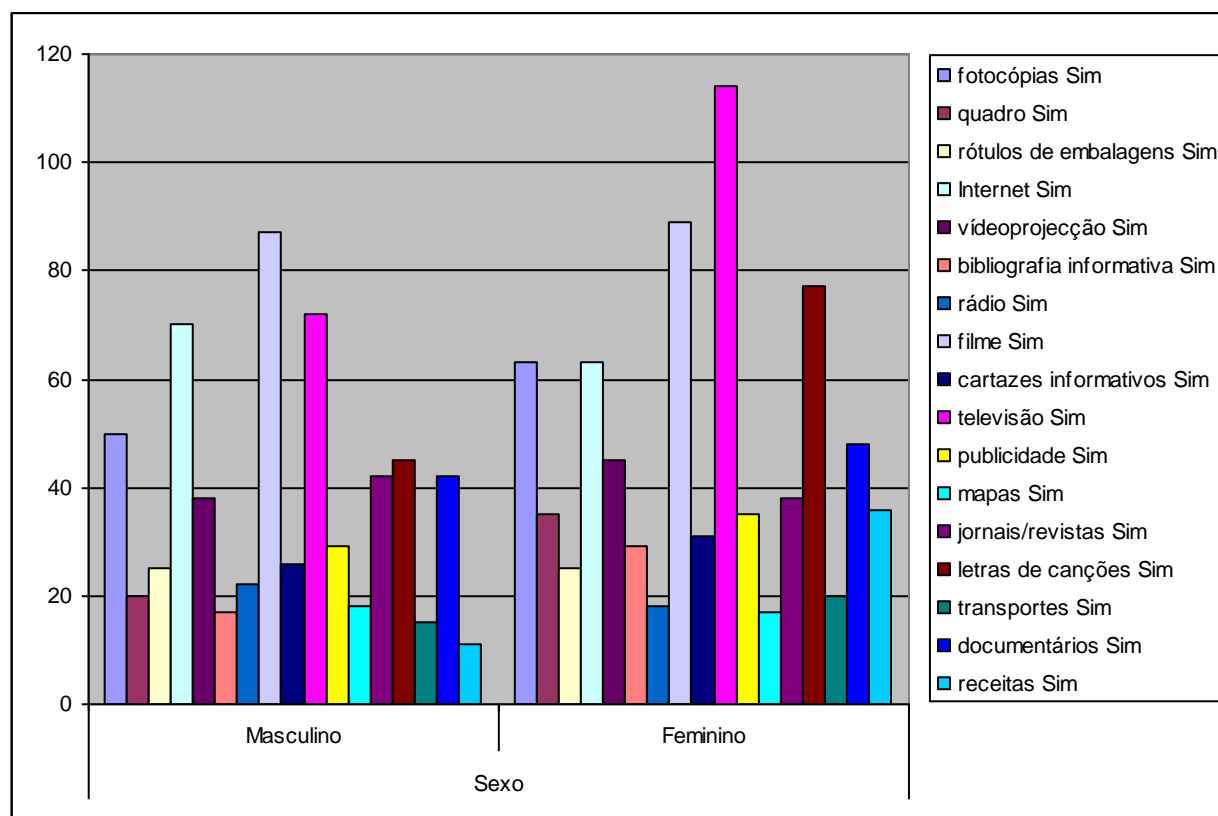
Graf IX-A



Maior motivação - Tabela IX-A (resposta SIM)

Mais motivador aprender língua através de		Sexo	
		Masculino	Feminino
fotocópias	Sim	50	63
quadro	Sim	20	35
rótulos de embalagens	Sim	25	25
Internet	Sim	70	63
vídeoprojecção	Sim	38	45
bibliografia informativa	Sim	17	29
rádio	Sim	22	18
filme	Sim	87	89
cartazes informativos	Sim	26	31
televisão	Sim	72	114
publicidade	Sim	29	35
mapas	Sim	18	17
jornais/revistas	Sim	42	38
letras de canções	Sim	45	77
transportes	Sim	15	20
documentários	Sim	42	48
receitas	Sim	11	36

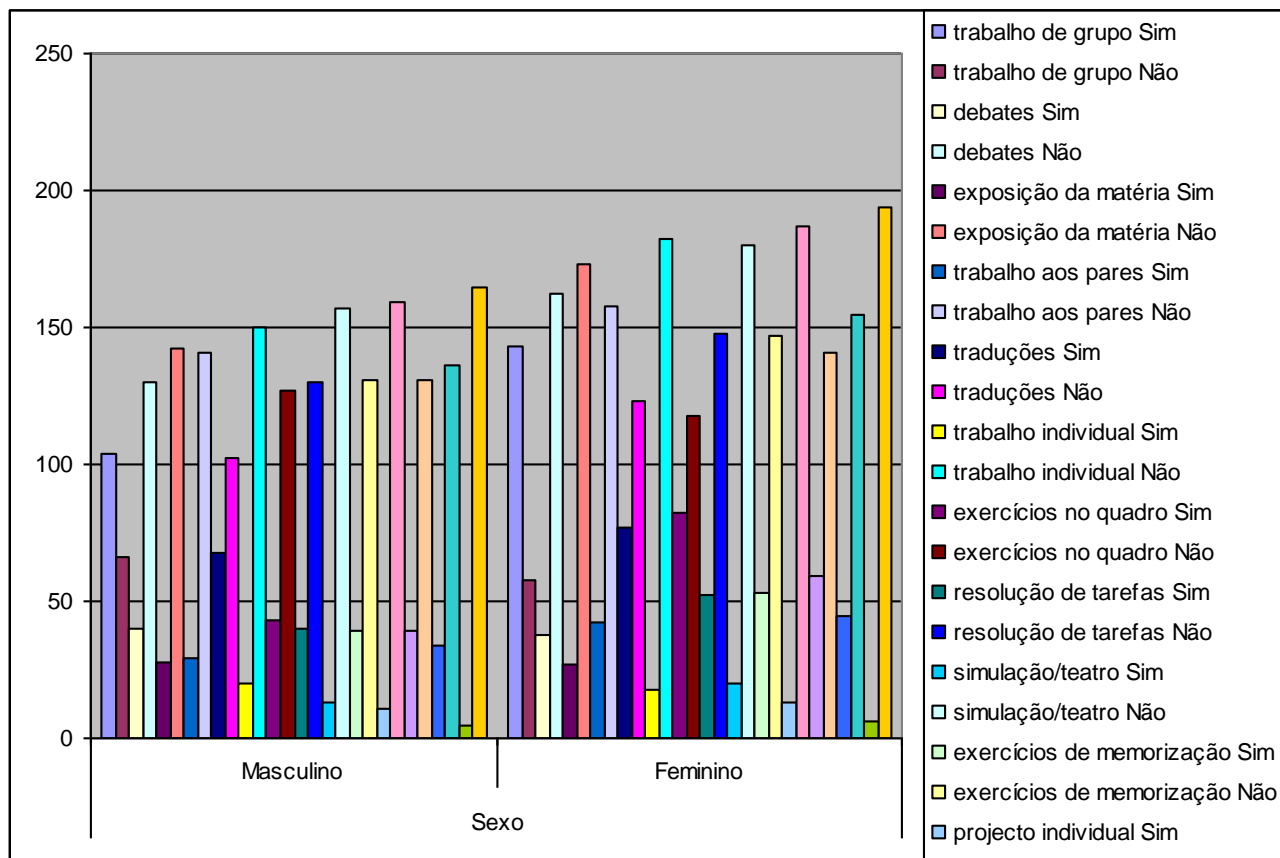
Maior motivação - Graf IX-A (resposta SIM)



Sexo / Mais fácil a aprendizagem (Tabela X-A)

Mais fácil a aprendizagem através de		Sexo	
		Masculino	Feminino
trabalho de grupo	Sim	104	143
	Não	66	58
debates	Sim	40	38
	Não	130	162
exposição da matéria	Sim	28	27
	Não	142	173
trabalho aos pares	Sim	29	42
	Não	141	158
traduções	Sim	68	77
	Não	102	123
trabalho individual	Sim	20	18
	Não	150	182
exercícios no quadro	Sim	43	82
	Não	127	118
resolução de tarefas	Sim	40	52
	Não	130	148
simulação/teatro	Sim	13	20
	Não	157	180
exercícios de memorização	Sim	39	53
	Não	131	147
projecto individual	Sim	11	13
	Não	159	187
língua pela leitura	Sim	39	59
	Não	131	141
correspondência escrita	Sim	34	45
	Não	136	155
outra maneira	Sim	5	6
	Não	165	194

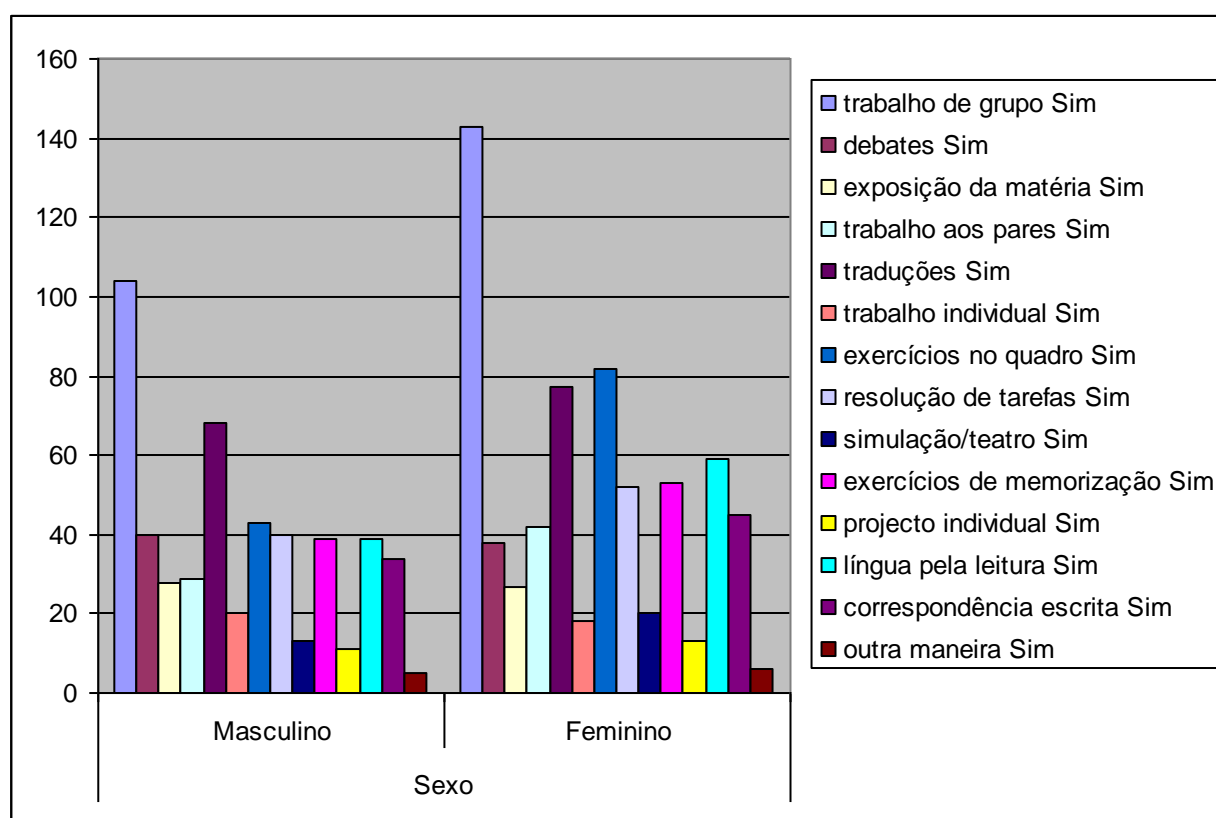
Graf X-A – Mais fácil aprendizagem



Mais fácil aprendizagem - Tabela X-A (resposta SIM)

Mais fácil a aprendizagem através de		Sexo	
		Masculino	Feminino
trabalho de grupo	Sim	104	143
debates	Sim	40	38
exposição da matéria	Sim	28	27
trabalho aos pares	Sim	29	42
traduções	Sim	68	77
trabalho individual	Sim	20	18
exercícios no quadro	Sim	43	82
resolução de tarefas	Sim	40	52
simulação/teatro	Sim	13	20
exercícios de memorização	Sim	39	53
projecto individual	Sim	11	13
língua pela leitura	Sim	39	59
correspondência escrita	Sim	34	45
outra maneira	Sim	5	6

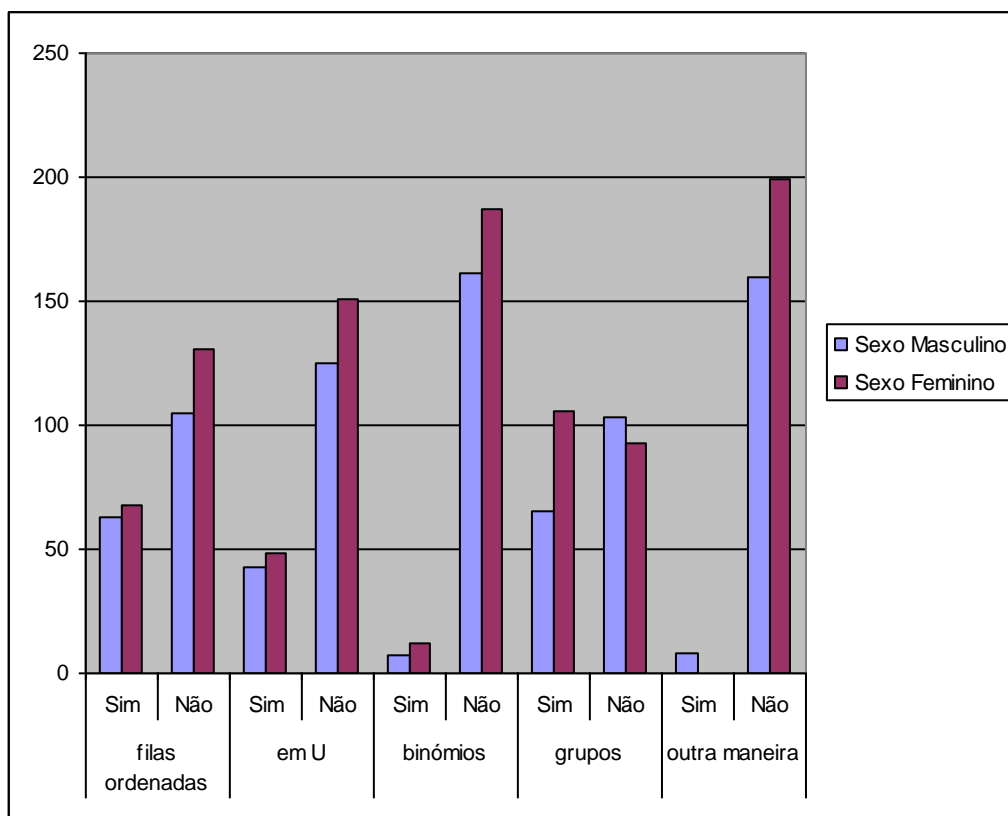
Mais fácil aprender - Gráfico X-A (resposta SIM)



Sexo / prefere trabalhar

Prefere trabalhar		Sexo	
		Masculino	Feminino
filas ordenadas	Sim	63	68
	Não	105	131
em U	Sim	43	48
	Não	125	151
binómios	Sim	7	12
	Não	161	187
grupos	Sim	65	106
	Não	103	93
outra maneira	Sim	8	0
	Não	160	199

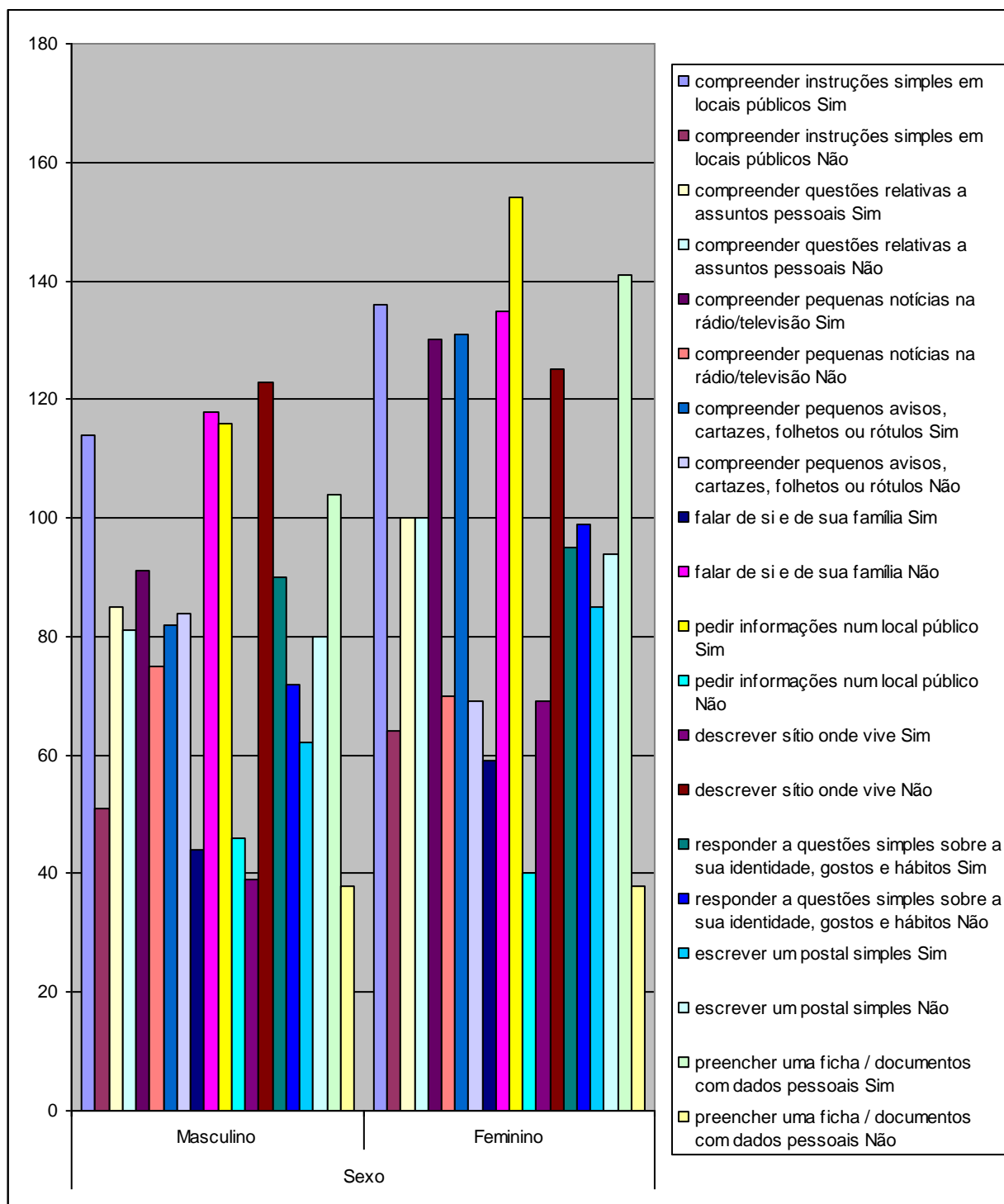
Graf XI-A



**Quer aprender uma língua estrangeira para (Tabela XII-A):
Compreender / Falar / Escrever**

Quer aprender uma língua estrangeira para		Sexo	
		Masculino	Feminino
compreender instruções simples em locais públicos	Sim	114	136
	Não	51	64
compreender questões relativas a assuntos pessoais	Sim	85	100
	Não	81	100
compreender pequenas notícias na rádio/televisão	Sim	91	130
	Não	75	70
compreender pequenos avisos, cartazes, folhetos ou rótulos	Sim	82	131
	Não	84	69
falar de si e de sua família	Sim	44	59
	Não	118	135
pedir informações num local público	Sim	116	154
	Não	46	40
descrever sítio onde vive	Sim	39	69
	Não	123	125
responder a questões simples sobre a sua identidade, gostos e hábitos	Sim	90	95
	Não	72	99
escrever um postal simples	Sim	62	85
	Não	80	94
preencher uma ficha / documentos com dados pessoais	Sim	104	141
	Não	38	38

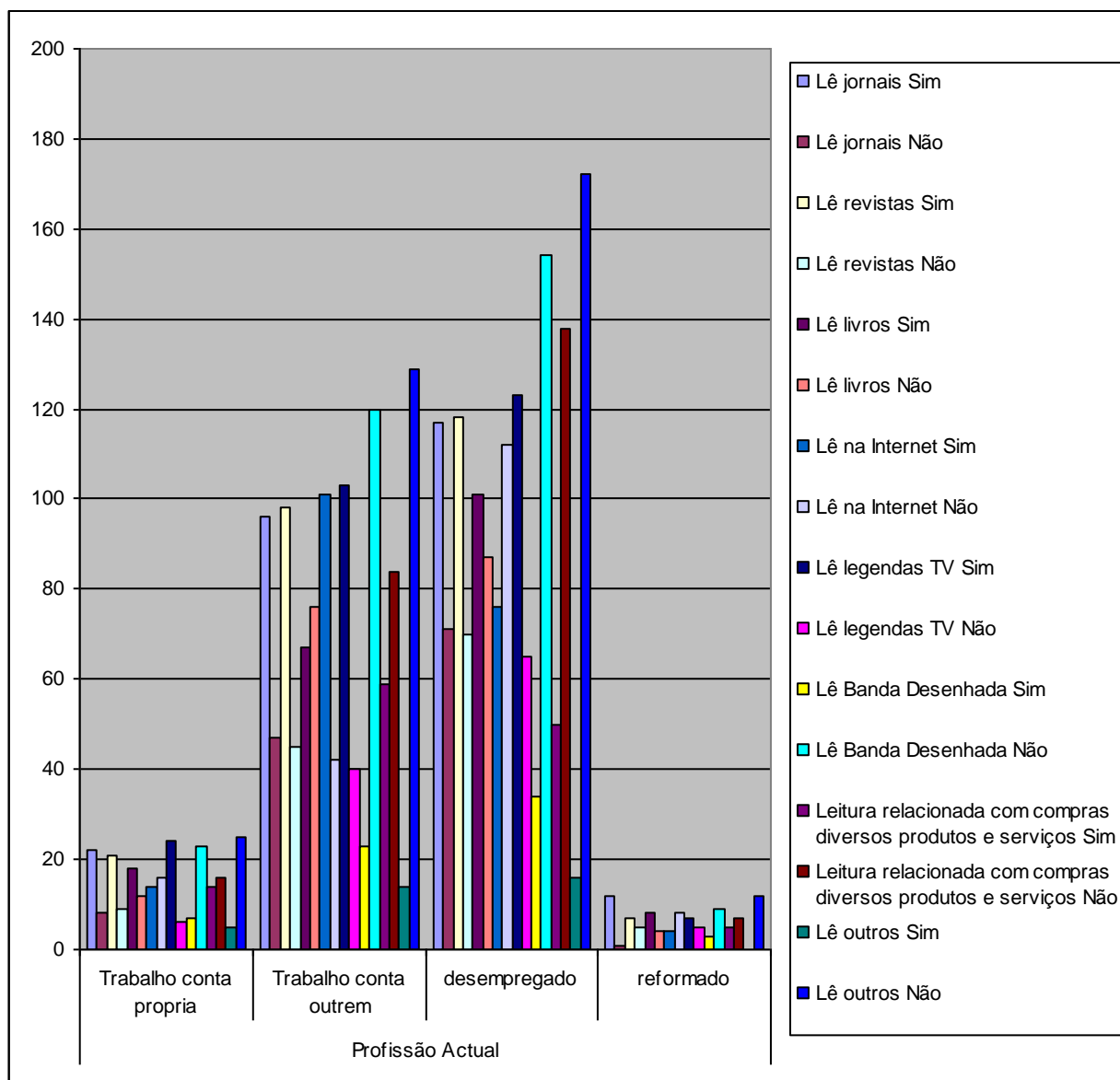
Graf XII-A



Costuma ler / Profissão actual (Tabela XIII)

Costuma ler		Profissão Actual			
		Trabalho conta própria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado
Lê jornais	Sim	22	96	117	12
	Não	8	47	71	1
Lê revistas	Sim	21	98	118	7
	Não	9	45	70	5
Lê livros	Sim	18	67	101	8
	Não	12	76	87	4
Lê na Internet	Sim	14	101	76	4
	Não	16	42	112	8
Lê legendas TV	Sim	24	103	123	7
	Não	6	40	65	5
Lê Banda Desenhada	Sim	7	23	34	3
	Não	23	120	154	9
Leitura relacionada com compras diversos produtos e serviços	Sim	14	59	50	5
	Não	16	84	138	7
Lê outros	Sim	5	14	16	0
	Não	25	129	172	12

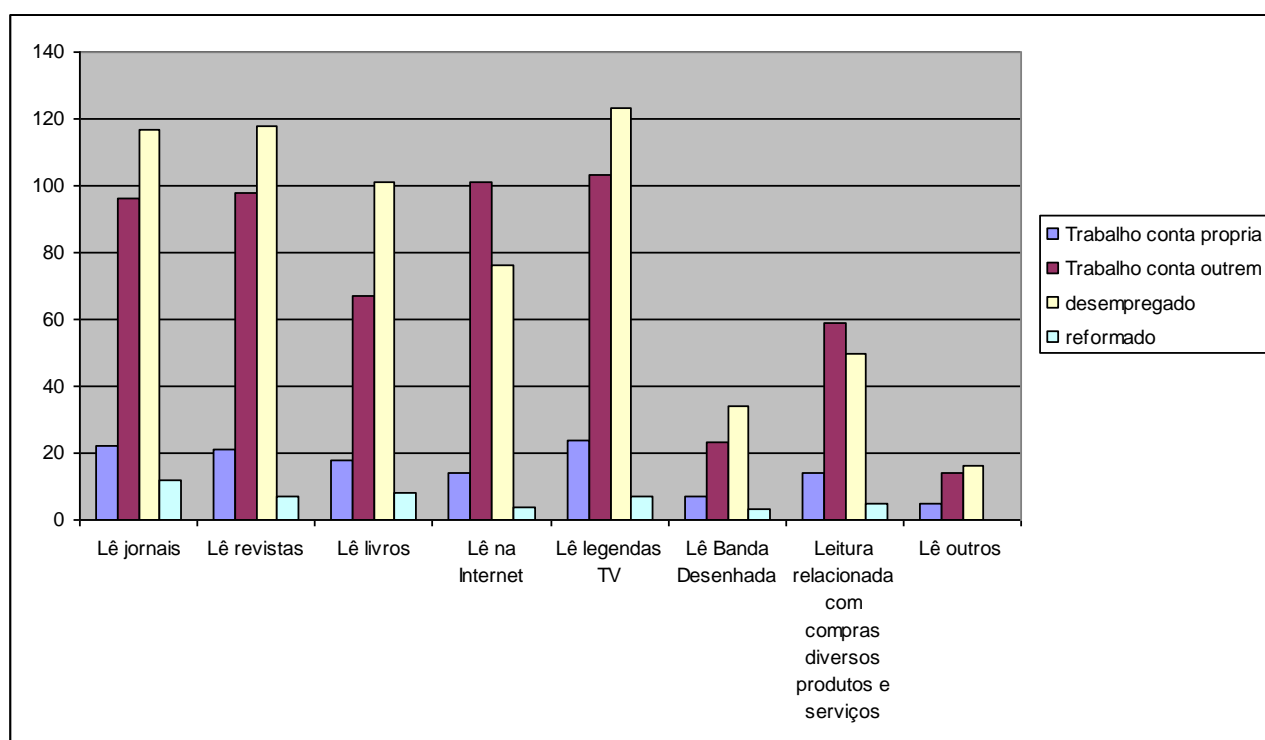
Graf XIII



Costuma ler / Profissão actual (Tabela XIII) – resposta SIM

Costuma ler	Profissão Actual			
	Trabalho conta propria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado
Lê jornais	22	96	117	12
Lê revistas	21	98	118	7
Lê livros	18	67	101	8
Lê na Internet	14	101	76	4
Lê legendas TV	24	103	123	7
Lê Banda Desenhada	7	23	34	3
Leitura relacionada com compras diversos produtos e serviços	14	59	50	5
Lê outros	5	14	16	0

Graf XIII – resposta SIM



Índice

Nº da pág.	Descrição	Referência	Gráficos
1	Sexo / idade / nacionalidade	Tabela 1a)	Graf. 1a)
2	Idade / Habilitações académicas	Tabela 2	Graf. 2
3	Sexo / Habilitações académicas	Tabela 2b)	Graf. 2b)
4	Sexo / Idade / Habilitações académicas	Tabela 2a)	Graf. 2
5	Sexo / Idade / Profissão actual	Tabela 6	Graf. 6
6	Habilitações académicas / Sexo / Idade	Tabela I	Graf. I
7	Idade / Sexo / Nacionalidade	Tabela 1a)	Graf. 1a)
8	Sexo / Idade / O que costuma ler	Tabela II	
9	Gráfico relativo à pág. 8		Graf. II
10	Habilitações académicas / O que costuma ler	Tabela 3	Graf. 3
11	Inscrição no curso / Imposição ou opção	Tabela 4	Graf. 4
12	Inscrição no curso – Nº de alunos	Tabela 5	Graf. 5
13	Comparação das inscrições nos cursos em anos diferentes	Tabela IV	Graf. IV
14	Comparação entre a actual inscrição no curso, se foi imposta ou voluntária, a situação profissional, relativamente às idades dos sujeitos inquiridos	Tabela III	N/ tem
15	Línguas estudadas no curso anterior / opção ou imposição	Tabela V	Graf. V
16	Línguas ministradas este curso / opção ou imposição	Tabela VI	Graf. VI
17	Língua teria escolhido	Tabela VII	Graf. VII
18	Dificuldade de aprendizagem língua estrangeira / Idade / Sexo	Tabela VIII	
19	Gráfico relativo à pág. 18		Graf. VIII
20	Motivação para a aprendizagem da língua estrangeira através de diversos meios	Tabela IX	Graf. IX
21	Facilidade de aprendizagem da língua estrangeira através de diversos meios	Tabela X	Graf. X
22	Maneira como os alunos preferem trabalhar	Tabela XI	Graf. XI
23	Sexo / Mais motivador	Tabela IX-A	
24	Gráfico relativo à pág. 23		Graf. IX-A
25	Sexo / Mais motivador (resposta SIM)	Tabela IX-A resposta SIM	Graf. IX-A resposta SIM
26	Sexo / Mais fácil aprender	Tabela X-A	
27	Gráfico relativo à pág. 26		Graf. X-A
28	Sexo / Mais fácil aprender (resposta SIM)	Tabela X-A resposta SIM	Graf. X-A resposta SIM
29	Sexo / prefere trabalhar	Tabela XI	Graf. XI-A
30	Quer aprender língua estrangeira para	Tabela XII-A	
31	Gráfico relativo à pág. 30		Graf. XII-A
32	Costuma ler / Profissão actual	Tabela XIII	
33	Gráfico relativo à pág. 32		Graf. XIII
34	Costuma ler / Profissão actual (resposta SIM)	Tabela XIII resposta SIM	Graf. XIII resposta SIM

Este questionário insere-se num estudo sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras e pretende contribuir para a caracterização do público dos cursos de Educação de Adultos, no Distrito de Viseu. Esta investigação é realizada no âmbito do programa de Doutoramento em Linguística e Ensino de Línguas, da Universidade Católica Portuguesa. O questionário é anónimo e por isso é garantido o sigilo absoluto no tratamento dos dados recolhidos que pretendemos integrar e tratar estatisticamente. Agradecemos, desde já, a sua colaboração, sublinhando que não há respostas correctas ou incorrectas.

Coloque uma cruz no quadrado correspondente à sua opção.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Sexo:

Masculino ☐

Feminino ☐

1.2. Idade:

Entre 18 e 28 anos ☐

Entre 29 e 38 anos ☐

Entre 39 e 48 anos ☐

Entre 49 e 58 anos ☐

Entre 59 e 68 anos ☐

Entre 69 e 78 anos ☐

1.3. Nacionalidade:

Portuguesa ☐

Outra ☐

Qual? ☐ _____

1.4. Estado civil:

Solteiro(a) ☐

Casado(a) ☐

União de facto ☐

Divorciado(a) ☐

Viúvo(a) ☐

1.5. Situação profissional actual:

Trabalha por conta própria ☐

Trabalha por conta de outrem ☐

Desempregado(a) ☐

Reformado(a) ☐

1.6 Assinale o seu local de formação:

Castro Daire ☐

Oliveira de Frades ☐

São Pedro do Sul ☐

Sátão ☐

Vila Nova de Paiva ☐

Viseu ☐

Vouzela ☐

2. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

2.1. Até que ano frequentou a escola?

Se frequentou outros cursos com outra designação, assinale o ano correspondente.

1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano ☐ 4º ano ☐ 5º ano ☐ 6º ano ☐
7º ano ☐ 8º ano ☐ 9º ano ☐ 10º ano ☐ 11º ano ☐ 12º ano ☐

Educação Extra Escolar ☐ Que curso? _____

Outras Formações: ☐ Nenhum ☐

2.3. Que Língua(s) Estrangeira(s) conhece?

Para cada língua, seleccione um ou mais quadrados que corresponde(m) ao seu conhecimento de cada uma delas.

Alemão:	Compreende <input type="checkbox"/>	Fala <input type="checkbox"/>	Lê <input type="checkbox"/>	Escreve <input type="checkbox"/>
Espanhol:	Compreende <input type="checkbox"/>	Fala <input type="checkbox"/>	Lê <input type="checkbox"/>	Escreve <input type="checkbox"/>
Francês:	Compreende <input type="checkbox"/>	Fala <input type="checkbox"/>	Lê <input type="checkbox"/>	Escreve <input type="checkbox"/>
Inglês:	Compreende <input type="checkbox"/>	Fala <input type="checkbox"/>	Lê <input type="checkbox"/>	Escreve <input type="checkbox"/>
Italiano:	Compreende <input type="checkbox"/>	Fala <input type="checkbox"/>	Lê <input type="checkbox"/>	Escreve <input type="checkbox"/>
Outra:	Compreende <input type="checkbox"/>	Fala <input type="checkbox"/>	Lê <input type="checkbox"/>	Escreve <input type="checkbox"/>

2.4. O que costuma ler?

Jornais ☐ Revistas ☐ Internet ☐ Livros ☐ Legendas TV ☐ Banda Desenhada ☐
Leitura relacionada com compras de diversos produtos e serviços ☐ Outros ☐ Nada ☐

2.5. Com que frequência costuma ler?

Diariamente ☐ Uma vez por semana ☐ Uma vez por mês ☐ Raramente ☐ Nunca ☐

2.6. Como exercita a escrita?

Recados ☐ Cartas ☐ Preenchimento de documentos ☐
SMS ☐ Outro ☐ Qual? _____

2.7. Na televisão, o que gosta de ver?

Notícias ☐ Telenovelas ☐ Documentários ☐ Filmes ☐ Debates ☐
Desporto ☐ Nada ☐

2.8. Nos seus tempos livres, o que gosta de fazer?

Desporto ☐ Viajar ☐ Artesanato ☐ Ler ☐ Pescar ☐
Ouvir música ☐ Jardinagem ☐ Ver televisão ☐ Conviver ☐ Visitar monumentos ☐
Outra ☐ Qual? _____

3. **EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – SITUAÇÃO ACTUAL**

3.1. **Está inscrito no curso:**

EFA B1 ☐ EFA B2 ☐ EFA B3 ☐ EFA Secundário ☐

3.1.1. **É um curso com:**

Certificado escolar ☐ Certificado escolar e profissional ☐

3.2. **A inscrição no curso foi:**

Voluntária ☐ Imposta ☐

Se, na questão anterior, respondeu voluntária, passe à questão 3.4.

Se respondeu imposta, continue.

3.3. **Indique a razão que o(a) levou a inscrever-se:**

Progredir na profissão ☐ Beneficiar de apoio do Estado ☐ Desemprego ☐

Outra razão ☐

3.4. **A(s) Língua(s) Estrangeira(s) ministrada(s) este ano no curso é/são:**

Espanhol ☐ Francês ☐ Inglês ☐ Alemão ☐ Outra ☐ Qual? _____

3.5. **A selecção da(s) Língua(s) Estrangeira(s) estudada(s) foi: Seleccaolingua**

Opção ☐ Imposição ☐

4. **EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – SITUAÇÃO ANTERIOR**

4.1. **Já tinha frequentado um curso de Educação de Adultos? Frequentou curso**

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu não, passe de imediato ao ponto 5.

Se respondeu sim, continue.

4.1.1 **Que curso frequentou ?**

EFA B1 ☐ EFA B2 ☐ EFA B3 ☐ EFA Secundário ☐

4.1.2. **Que Língua(s) Estrangeira(s) estudou no curso anterior?**

Espanhol ☐ Francês ☐ Inglês ☐ Alemão ☐ Outra ☐ Qual? _____

4.1.3. **A selecção da(s) Língua(s) Estrangeira(s) estudada(s) foi:**

Opção ☐ Imposição ☐

Se respondeu opção, passe à questão 4.1.5.

Se respondeu imposição, continue.

4.1.4. Que língua teria escolhido?

Espanhol ☐ Francês ☐ Inglês ☐ Alemão ☐ Outra ☐ Qual? _____

4.1.5. Que dificuldades sentiu na aprendizagem da(s) Língua(s) Estrangeira(s)?

Compreender um texto oral ☐ Falar ☐ Compreender um texto escrito ☐ Escrever ☐

5. EXPECTATIVAS

5.1. A aprendizagem de uma língua estrangeira é:

Fácil ☐ Difícil ☐

*Se respondeu **fácil**, passe ao ponto seguinte 5.1.2.*

*Se respondeu **difícil**, continue:*

5.1.1. A maior dificuldade na aprendizagem de uma Língua Estrangeira é:

Compreender ☐ Falar ☐ Escrever ☐

5.1.2. Aprender uma língua estrangeira contribui para:

Pode seleccionar várias opções.

Enriquecimento pessoal ☐ Promover a igualdade ☐ Desconstruir preconceitos ☐
Compreender as diferenças no Outro ☐ Favorecer a interacção entre povos ☐

5.2. Quer aprender uma língua estrangeira para:

Pode seleccionar várias opções.

5.2.1. Compreender:

Compreender instruções simples em locais públicos ☐
Compreender questões relativas a assuntos pessoais ☐
Compreender pequenas notícias na rádio/televisão ☐
Compreender pequenos avisos, cartazes, folhetos ou rótulos ☐

5.2.2. Falar:

Falar de si e da sua família ☐
Pedir informações num local público ☐
Descrever o sítio onde vive ☐
Responder a questões simples sobre a sua identidade, gostos e hábitos ☐

5.2.3. Escrever:

Escrever um postal simples ☐
Preencher uma ficha/documentos com dados pessoais ☐

5.3. Considera mais motivador aprender a língua através de:

- | | | |
|---|--|---|
| Fotocópias <input type="checkbox"/> | Quadro <input type="checkbox"/> | Rótulos de embalagens <input type="checkbox"/> |
| Internet <input type="checkbox"/> | Videoprojecção <input type="checkbox"/> | Bibliografia informativa <input type="checkbox"/> |
| Rádio <input type="checkbox"/> | Filme <input type="checkbox"/> | Cartazes informativos <input type="checkbox"/> |
| Televisão <input type="checkbox"/> | Publicidade <input type="checkbox"/> | Mapas <input type="checkbox"/> |
| Jornais/Revistas <input type="checkbox"/> | Letras de canções <input type="checkbox"/> | Horários de transportes <input type="checkbox"/> |
| Documentários <input type="checkbox"/> | Receitas <input type="checkbox"/> | Outro <input type="checkbox"/> Qual? _____ |

5.4. Pensa ser mais fácil aprender a língua através de:

- | | | |
|--|---|---|
| Trabalho de grupo <input type="checkbox"/> | Debates <input type="checkbox"/> | Exposição da matéria <input type="checkbox"/> |
| Trabalho de pares <input type="checkbox"/> | Tradução <input type="checkbox"/> | Trabalho individual <input type="checkbox"/> |
| Exercícios no quadro <input type="checkbox"/> | Resolução de tarefas <input type="checkbox"/> | Simulação/teatro <input type="checkbox"/> |
| Exercícios de memorização <input type="checkbox"/> | Projecto individual <input type="checkbox"/> | Leitura <input type="checkbox"/> |
| Correspondência escrita <input type="checkbox"/> | Outra <input type="checkbox"/> Qual? _____ | |

4.5. Na aula, prefere trabalhar numa sala disposta:

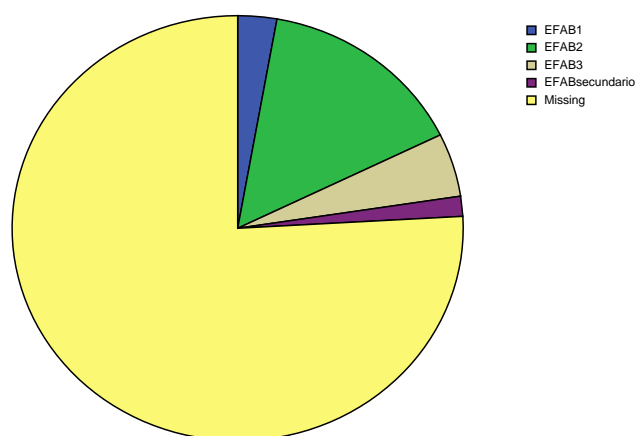
- | | | | |
|---|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Em filas ordenadas <input type="checkbox"/> | Em U <input type="checkbox"/> | Por binómios <input type="checkbox"/> | Por grupos <input type="checkbox"/> |
| Outra <input type="checkbox"/> Qual? _____ | | | |

Obrigada pela sua colaboração.

Curso frequentado - anteriormente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	EFAB1	11	2,8	11,6	11,6
	EFAB2	59	15,0	62,1	73,7
	EFAB3	19	4,8	20,0	93,7
	EFABsecundario	6	1,5	6,3	100,0
	Total	95	24,1	100,0	
Missing	System	299	75,9		
Total		394	100,0		

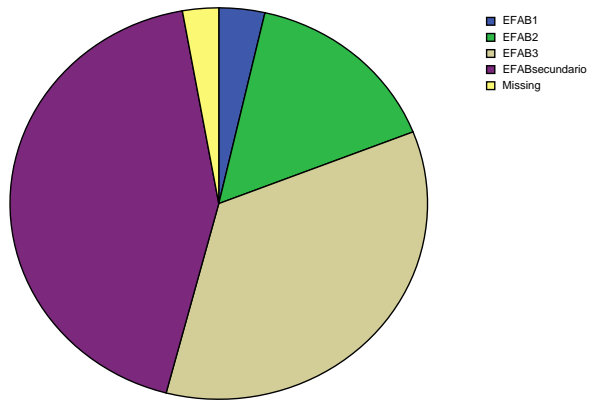
Curso frequentado



Inscrição curso - actualmente

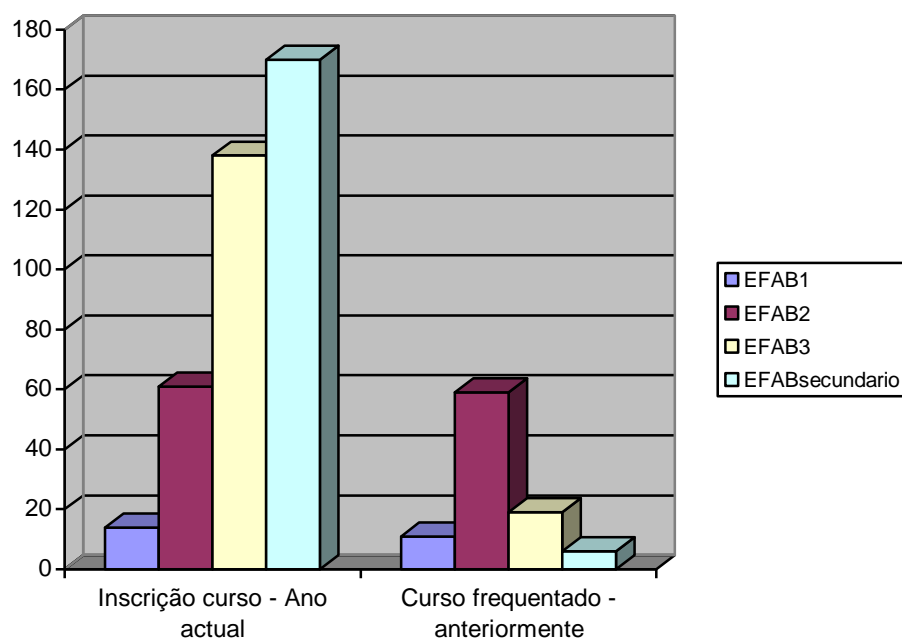
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	EFAB1	14	3,6	3,7	3,7
	EFAB2	61	15,5	15,9	19,6
	EFAB3	138	35,0	36,0	55,6
	EFABsecundario	170	43,1	44,4	100,0
	Total	383	97,2	100,0	
Missing	System	11	2,8		
Total		394	100,0		

Inscrição curso



Comparação das inscrições nos cursos em anos diferentes (Tabela IV)

	Inscrição curso - Ano actual	Curso frequentado - anteriormente
EFAB1	14	11
EFAB2	61	59
EFAB3	138	19
EFABsecundario	170	6

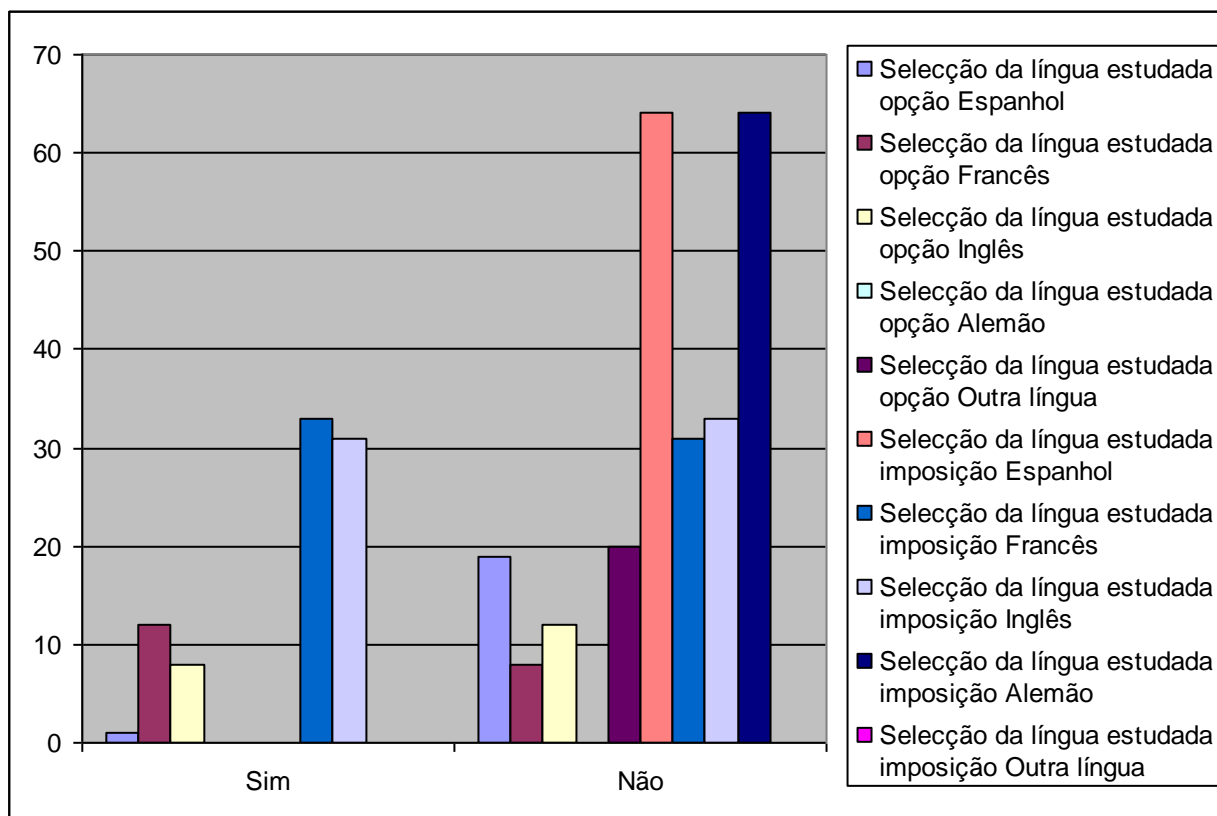


Comparação entre a actual inscrição no curso, se foi imposta ou voluntária, a situação profissional relativamente às idades dos sujeitos inquiridos (Tabela III)

[illegible][illegible]

Opção ou imposição relativamente às línguas estudadas no curso anterior (Tabela V)

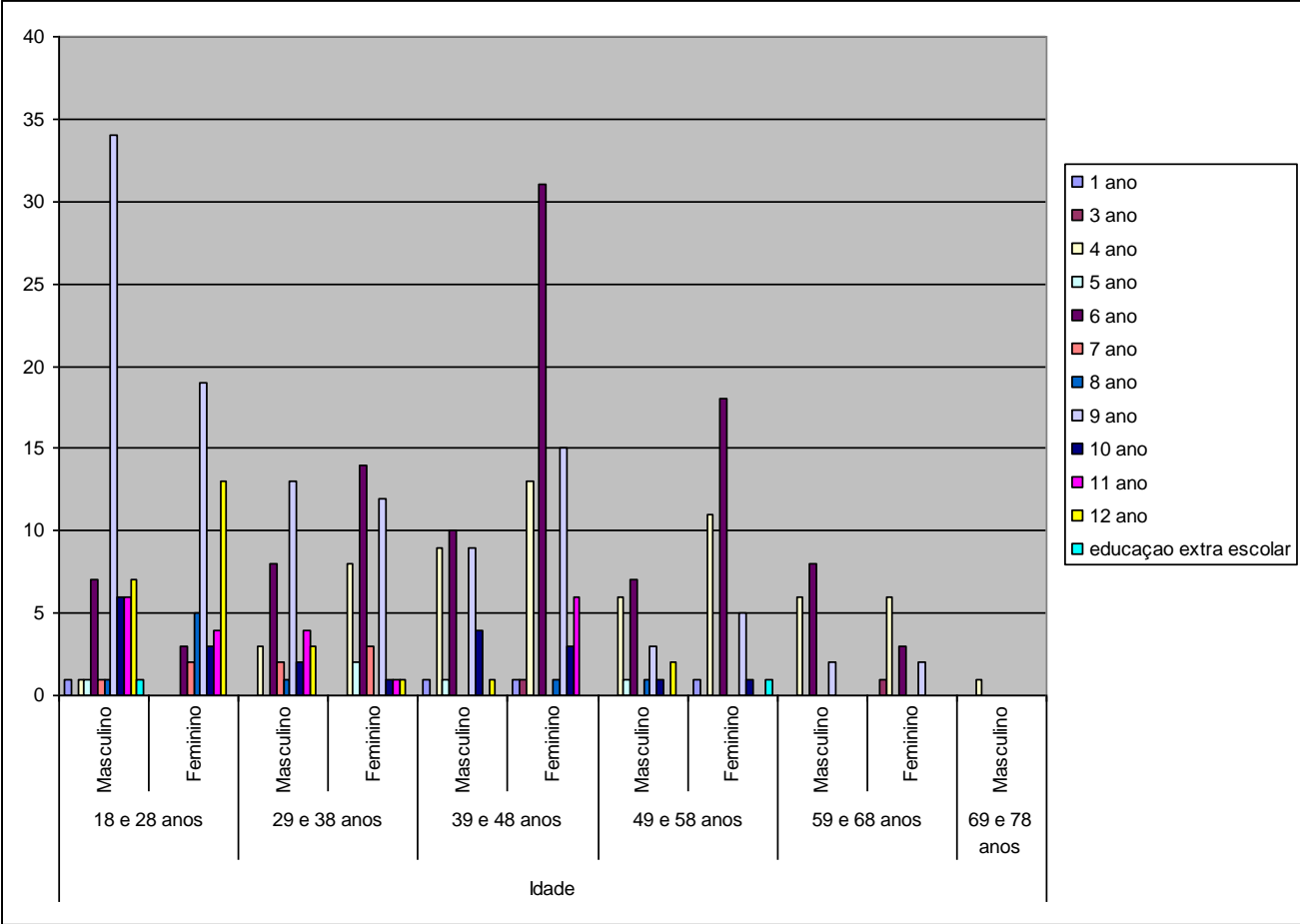
	Seleção da língua estudada									
	opção					imposição				
Língua	Espanhol	Francês	Inglês	Alemão	Outra língua	Espanhol	Francês	Inglês	Alemão	Outra língua
Sim	1	12	8				33	31		
Não	19	8	12		20	64	31	33	64	



Relação entre as Habilidades Acadêmicas, o sexo e a idade (Tabela I)

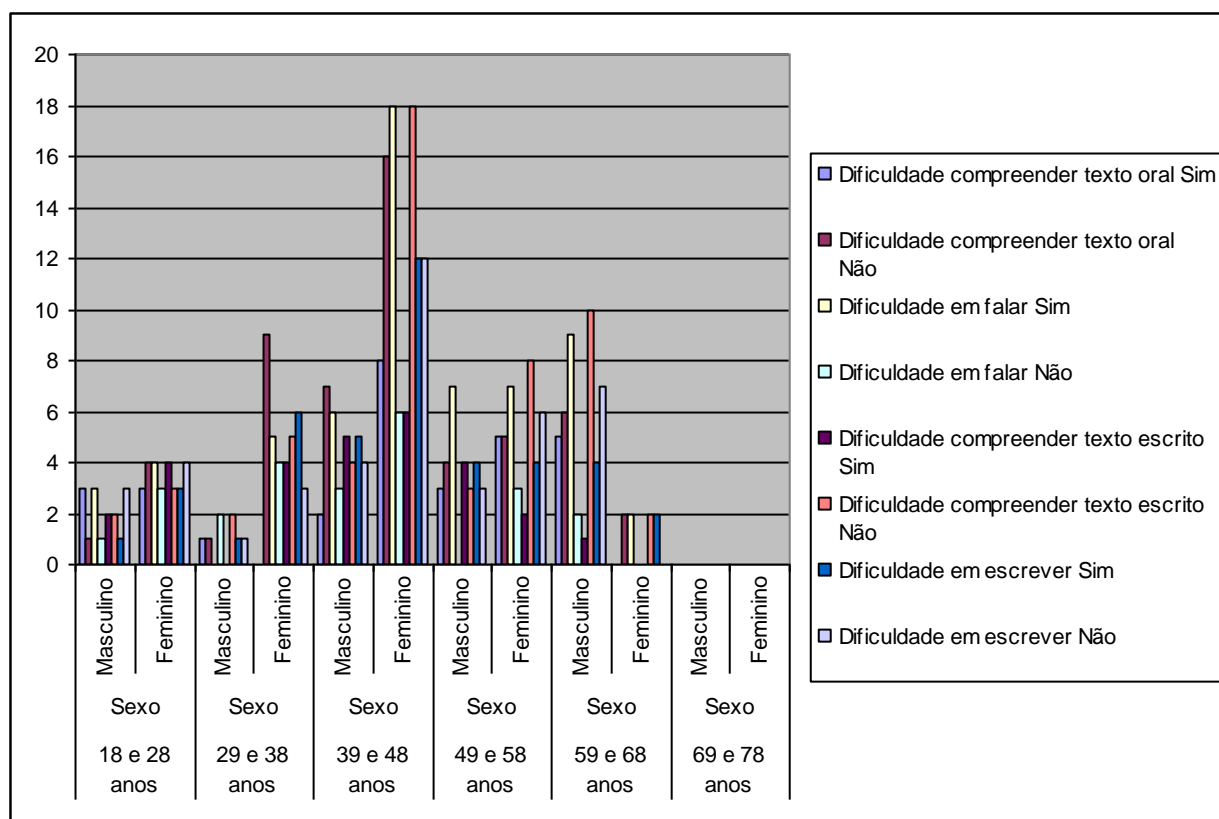
Habilitações Acadêmicas	Idade										
	18 e 28 anos		29 e 38 anos		39 e 48 anos		49 e 58 anos		59 e 68 anos		69 e 78 anos
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
1 ano	1				1	1		1			
3 ano						1				1	
4 ano	1		3	8	9	13	6	11	6	6	1
5 ano	1			2	1		1				
6 ano	7	3	8	14	10	31	7	18	8	3	
7 ano	1	2	2	3							
8 ano	1	5	1			1	1				
9 ano	34	19	13	12	9	15	3	5	2	2	
10 ano	6	3	2	1	4	3	1	1			
11 ano	6	4	4	1		6					
12 ano	7	13	3	1	1		2				
educação extra escolar	1							1			

Graf



Dificuldade de aprendizagem / Idade / Sexo (Tabela VIII)

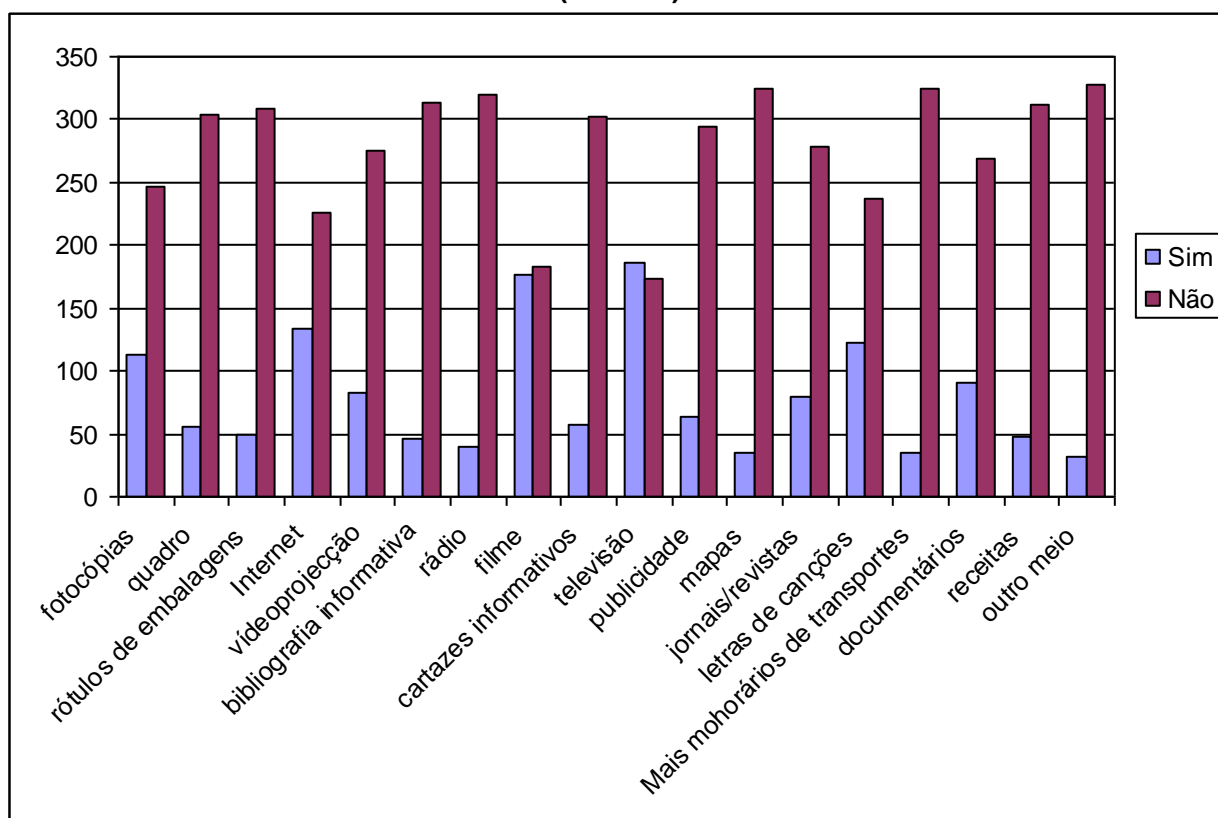
				Dificuldade compreender texto oral		Dificuldade em falar		Dificuldade compreender texto escrito		Dificuldade em escrever	
				Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Idade	18 e 28 anos	Sexo	Masculino	3	1	3	1	2	2	1	3
			Feminino	3	4	4	3	4	3	3	4
	29 e 38 anos	Sexo	Masculino	1	1	0	2	0	2	1	1
			Feminino	0	9	5	4	4	5	6	3
	39 e 48 anos	Sexo	Masculino	2	7	6	3	5	4	5	4
			Feminino	8	16	18	6	6	18	12	12
	49 e 58 anos	Sexo	Masculino	3	4	7	0	4	3	4	3
			Feminino	5	5	7	3	2	8	4	6
	59 e 68 anos	Sexo	Masculino	5	6	9	2	1	10	4	7
			Feminino	0	2	2	0	0	2	2	0
69 e 78 anos	Sexo	Masculino	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Feminino	0	0	0	0	0	0	0	0	



Motivação para a aprendizagem da língua estrangeira através de diversos meios (Tabela IX)

	fotocópias	quadro	rótulos de embalagens	Internet	video projecção	bibliografia informativa	rádio	filme	artazes informativos	através da televisão	publicidade	mapas	jornais/revistas	letras de canções	horários de transportes	documentários	receitas	outro meio
Sim	113	55	50	133	83	46	40	176	57	186	64	35	80	122	35	90	47	32
Não	246	304	309	226	276	313	319	183	302	173	295	324	279	237	324	269	312	327

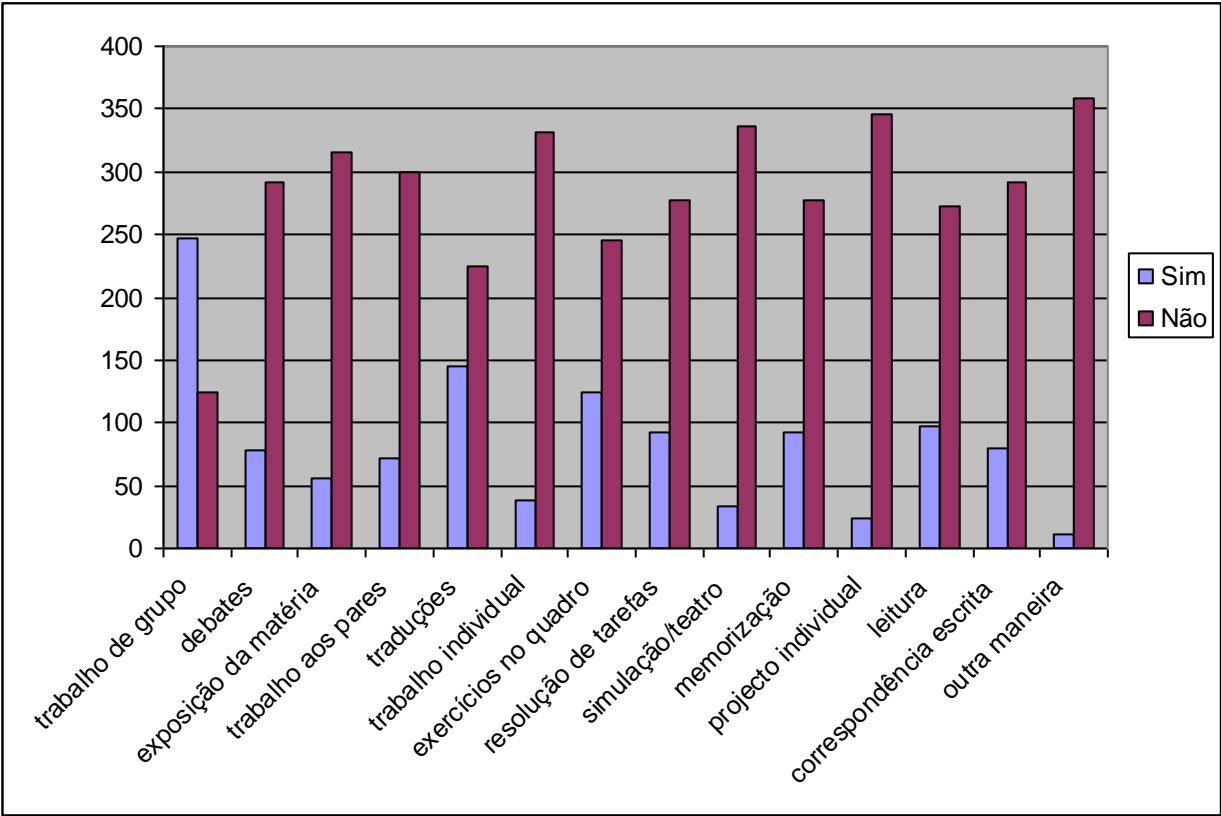
(Graf. IX)



Facilidade de aprendizagem da língua estrangeira através de diversos meios (Tabela X)

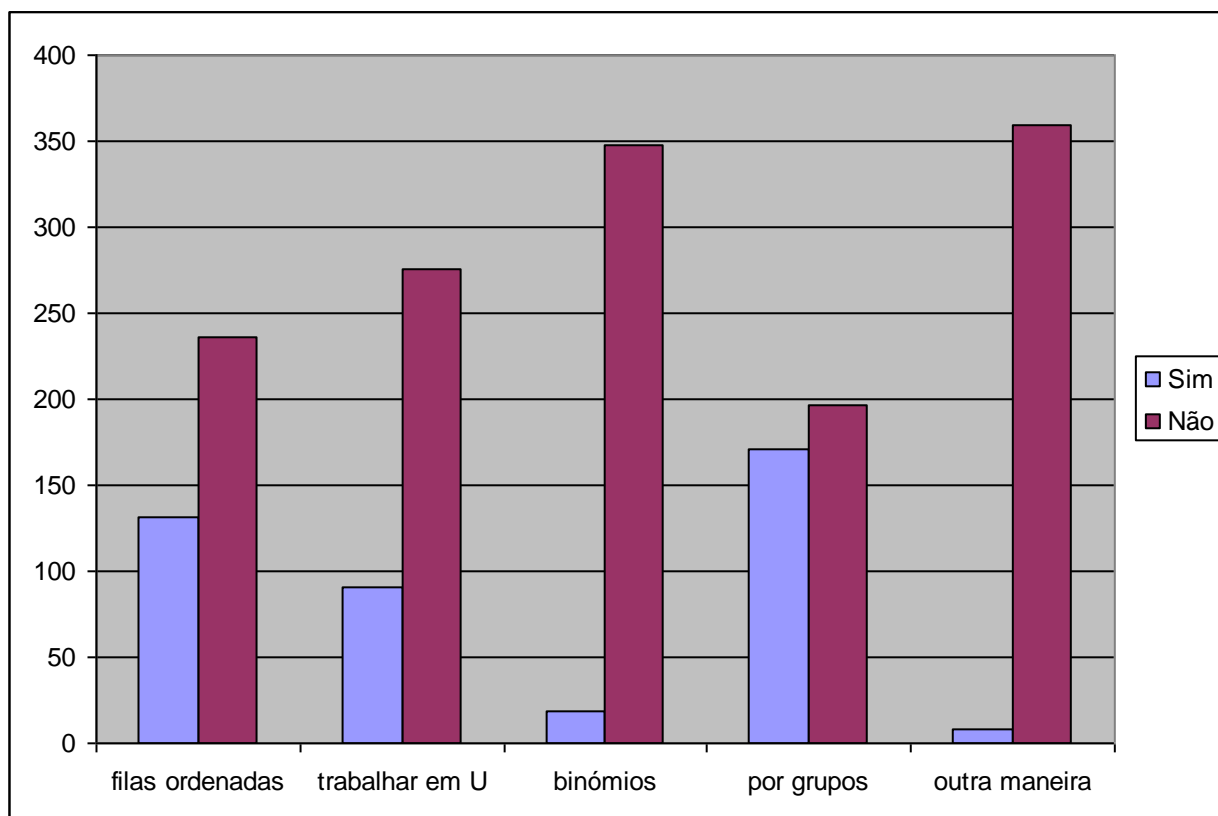
	trabalho de grupo	debates	exposição da matéria	trabalho aos pares	traduções	trabalho individual	exercícios no quadro	resolução de tarefas	simulação/teatro	memorização	projecto individual	leitura	correspondência escrita	outra maneira
Sim	247	78	55	71	145	38	125	92	33	92	24	98	79	11
Não	124	292	315	299	225	332	245	278	337	278	346	272	291	359

Graf. X



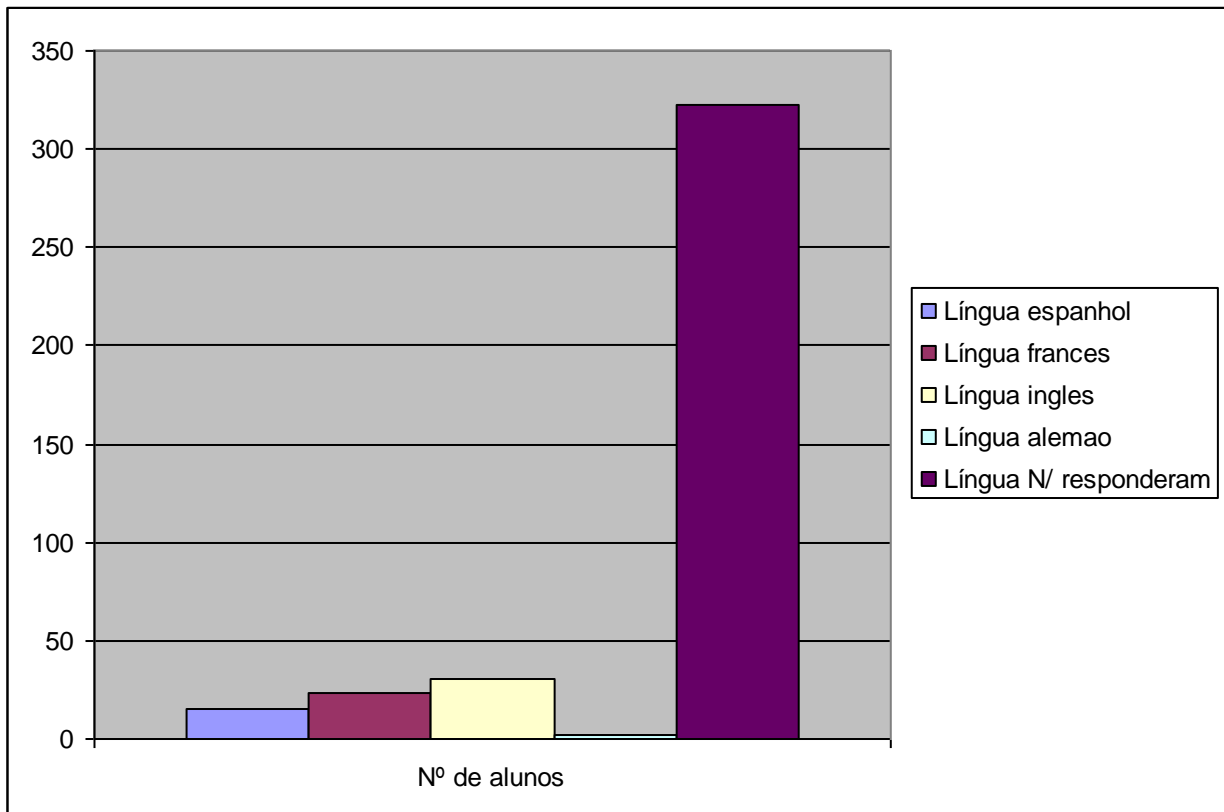
Maneira como os alunos preferem trabalhar (Tabela XI)

	filas ordenadas	trabalhar em U	binómios	por grupos	outra maneira
Sim	131	91	19	171	8
Não	236	276	348	196	359



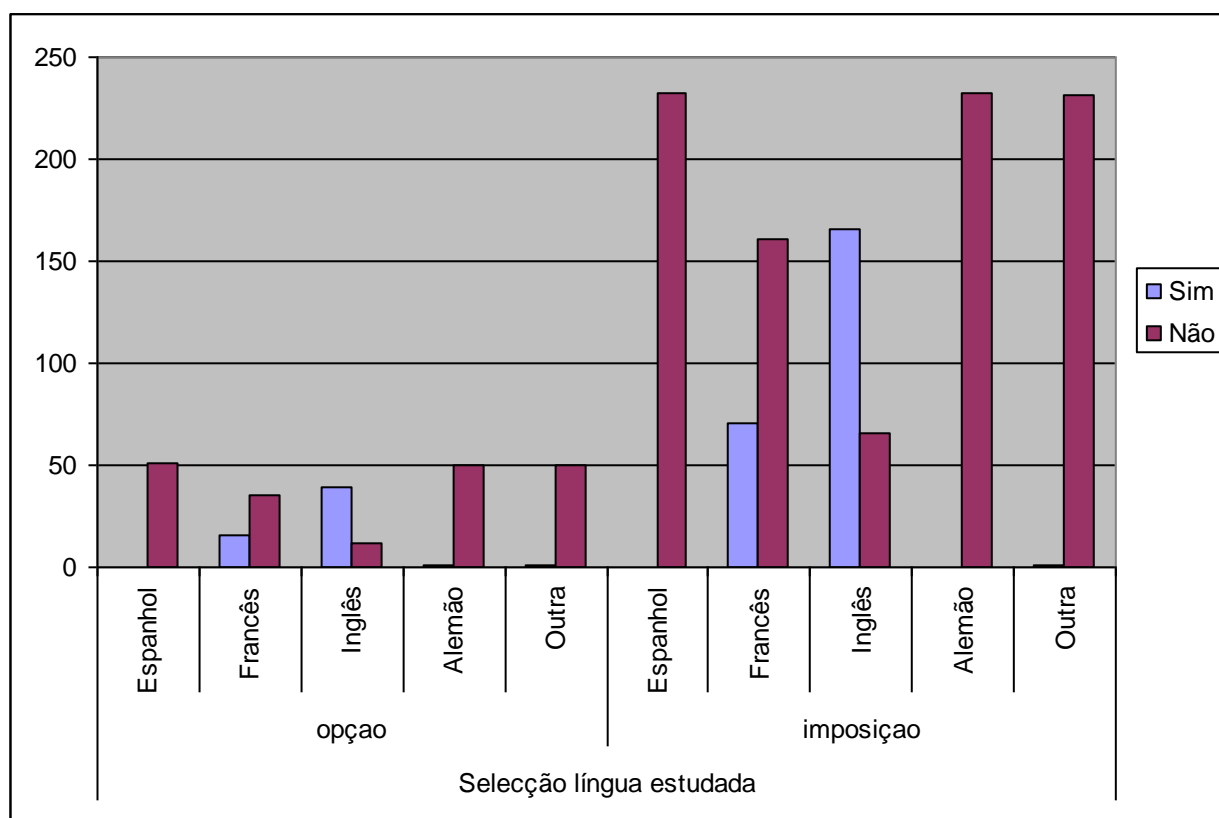
Língua teria escolhido (Tabela VII)

		Nº de alunos
Língua	espanhol	15
	frances	23
	ingles	31
	alemao	2
	N/ responderam	323



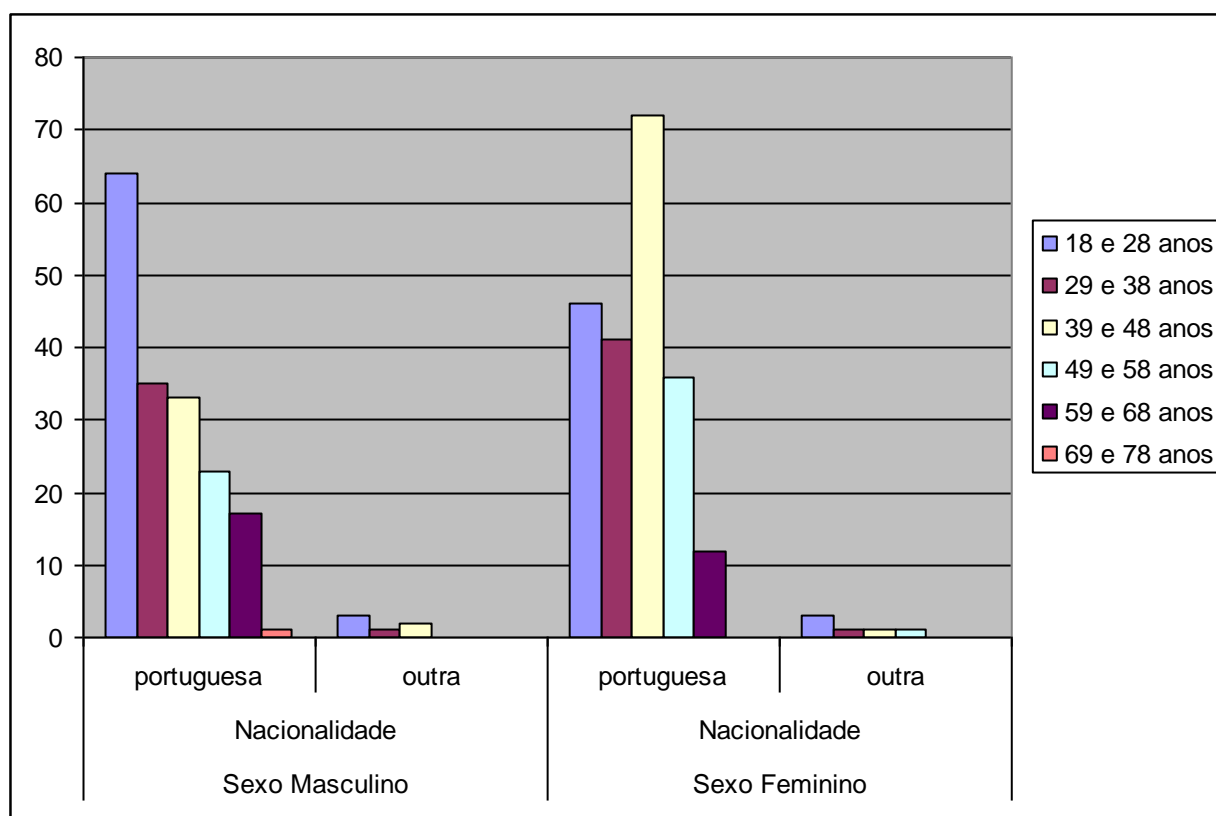
Línguas ministradas este curso versus opção ou imposição das mesmas (Tabela VI)

	Seleção língua estudada									
	opção					imposição				
	Espanhol	Francês	Inglês	Alemão	Outra	Espanhol	Francês	Inglês	Alemão	Outra
Sim		16	39	1	1		71	166		1
Não	51	35	12	50	50	232	161	66	232	231



Idade / Sexo / Nacionalidade (Tabela I ^a)

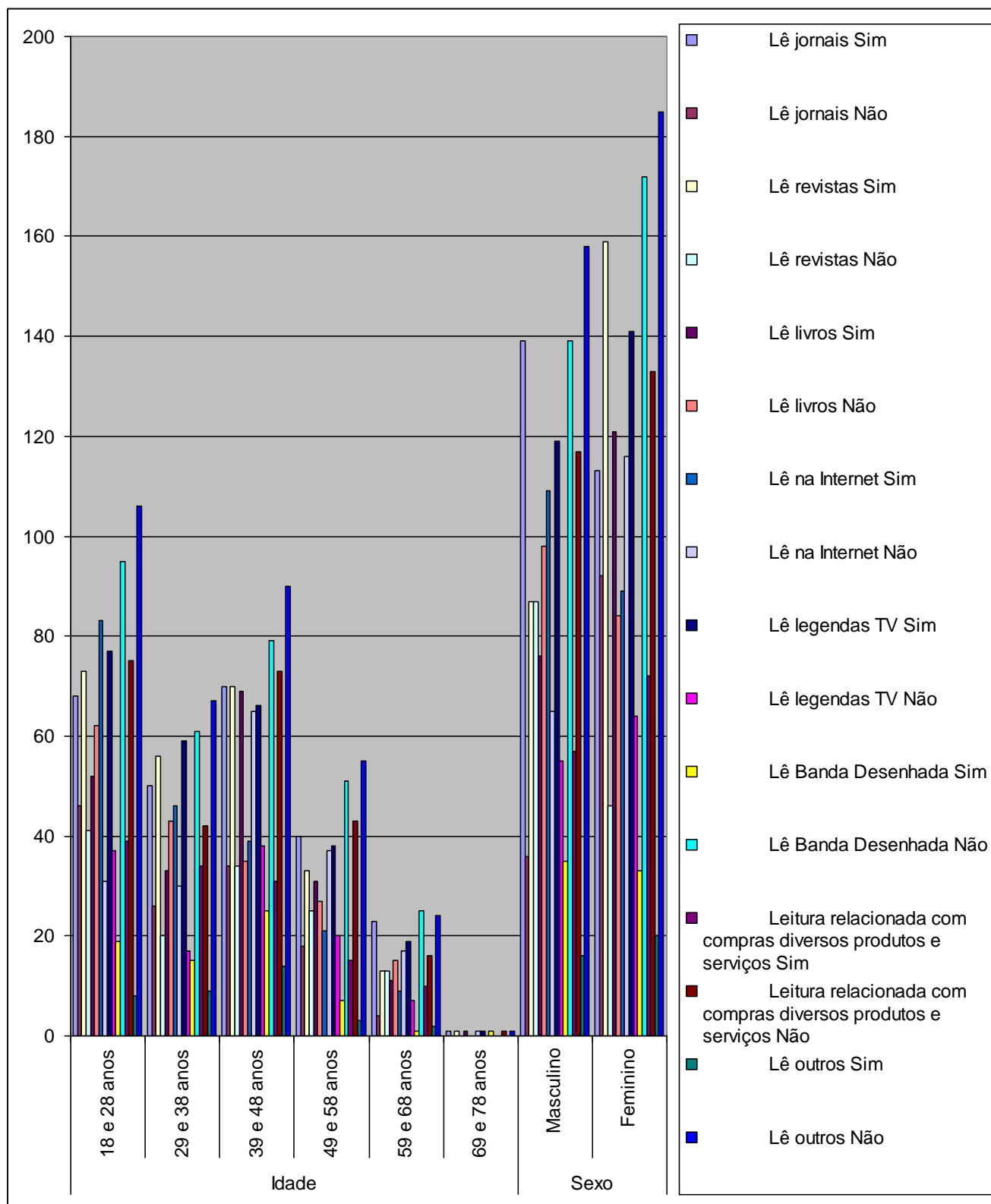
Idade	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	Nacionalidade		Nacionalidade	
	portuguesa	outra	portuguesa	outra
18 e 28 anos	64	3	46	3
29 e 38 anos	35	1	41	1
39 e 48 anos	33	2	72	1
49 e 58 anos	23		36	1
59 e 68 anos	17		12	
69 e 78 anos	1			



Relação entre Sexo / Idade / o que Costuma ler (Tabela II)

		Lê jornais		Lê revistas		Lê livros		Lê na Internet		Lê legendas TV		Lê Banda Desenhada		Leitura relacionada com compras diversos produtos e serviços		Lê outros	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Idade	18 e 28 anos	68	46	73	41	52	62	83	31	77	37	19	95	39	75	8	106
	29 e 38 anos	50	26	56	20	33	43	46	30	59	17	15	61	34	42	9	67
	39 e 48 anos	70	34	70	34	69	35	39	65	66	38	25	79	31	73	14	90
	49 e 58 anos	40	18	33	25	31	27	21	37	38	20	7	51	15	43	3	55
	59 e 68 anos	23	4	13	13	11	15	9	17	19	7	1	25	10	16	2	24
	69 e 78 anos	1		1		1			1	1		1			1		1
Sexo	Masculino	139	36	87	87	76	98	109	65	119	55	35	139	57	117	16	158
	Feminino	113	92	159	46	121	84	89	116	141	64	33	172	72	133	20	185

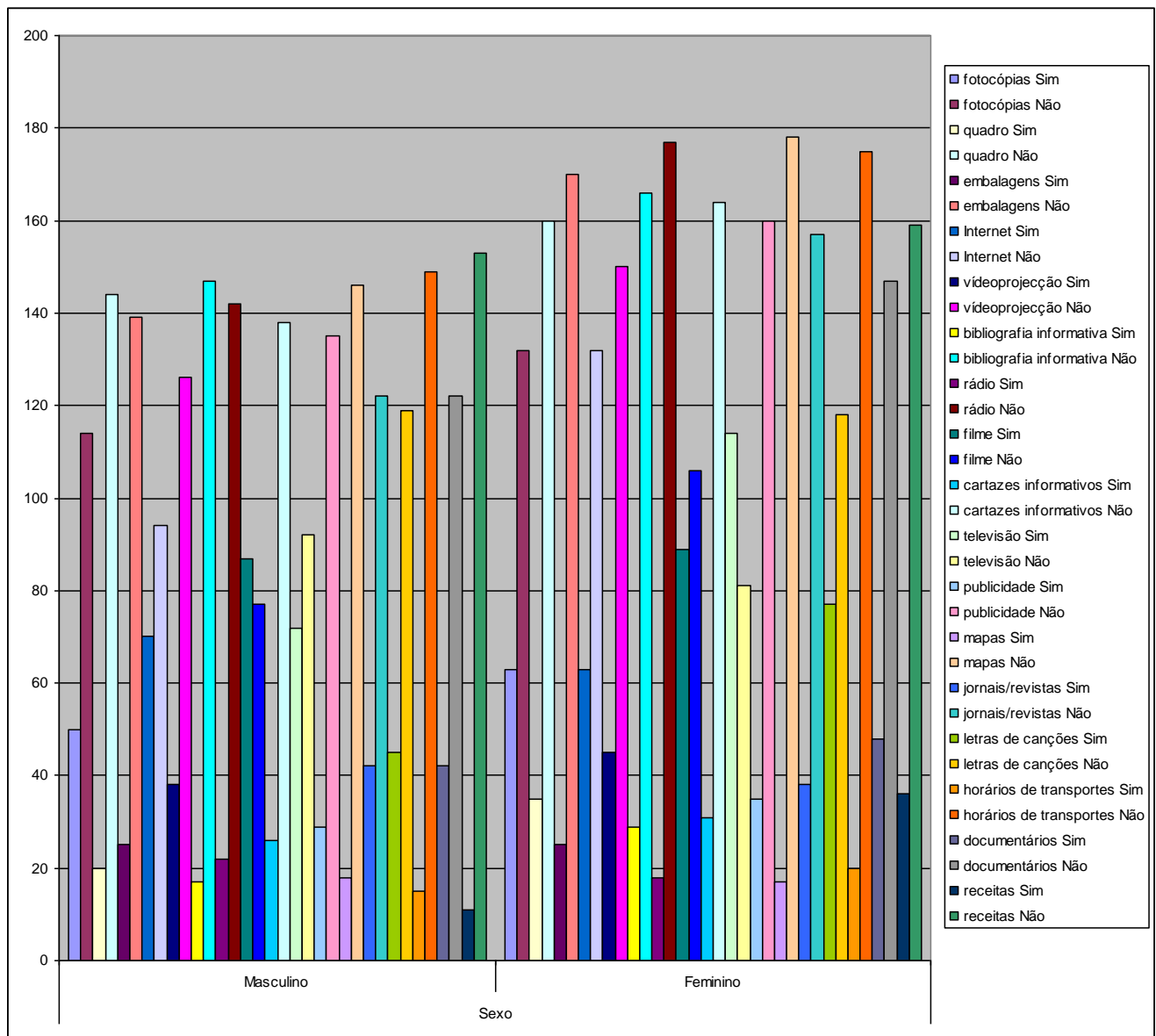
Graf II



Sexo / Motivação de aprendizagem da língua Tabela IX A)

		Sexo	
		Masculino	Feminino
		Count	Count
Mais motivador aprender língua através de fotocópias	Sim	50	63
	Não	114	132
Mais motivador aprender língua através do quadro	Sim	20	35
	Não	144	160
Mais motivador aprender língua através de rótulos de embalagens	Sim	25	25
	Não	139	170
Mais motivador aprender língua através da Internet	Sim	70	63
	Não	94	132
Mais motivador aprender língua através de vídeoprojecção	Sim	38	45
	Não	126	150
Mais motivador aprender língua através de bibliografia informativa	Sim	17	29
	Não	147	166
Mais motivador aprender língua através da rádio	Sim	22	18
	Não	142	177
Mais motivador aprender língua através de filme	Sim	87	89
	Não	77	106
Mais motivador aprender língua através de cartazes informativos	Sim	26	31
	Não	138	164
Mais motivador aprender língua através da televisão	Sim	72	114
	Não	92	81
Mais motivador aprender língua através de publicidade	Sim	29	35
	Não	135	160
Mais motivador aprender língua através de mapas	Sim	18	17
	Não	146	178
Mais motivador aprender língua através de jornais/revistas	Sim	42	38
	Não	122	157
Mais motivador aprender língua através de letras de canções	Sim	45	77
	Não	119	118
Mais motivador aprender língua através de horários de transportes	Sim	15	20
	Não	149	175
Mais motivador aprender língua através de documentários	Sim	42	48
	Não	122	147
Mais motivador aprender língua através de receitas	Sim	11	36
	Não	153	159

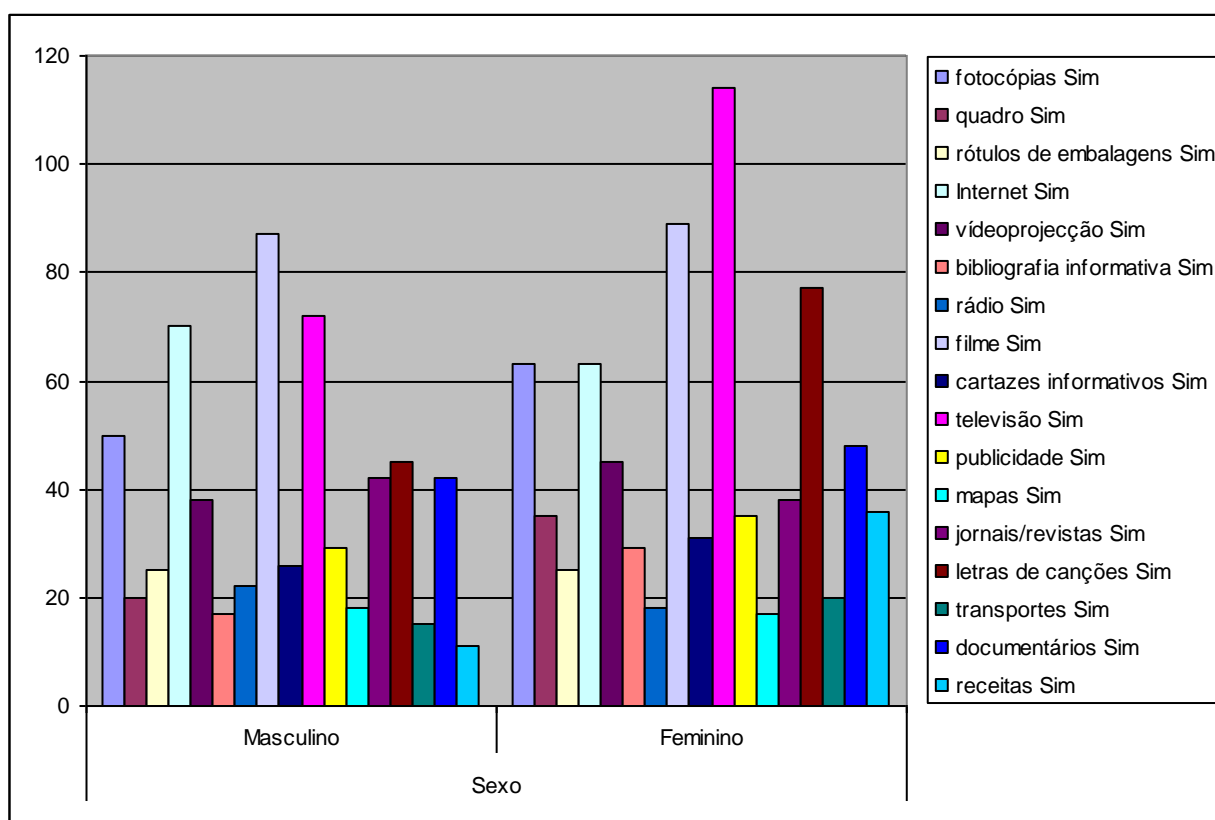
Graf IX A



Maior motivação - Tabela IX-A (resposta SIM)

		Sexo	
		Masculino	Feminino
fotocópias	Sim	50	63
quadro	Sim	20	35
rótulos de embalagens	Sim	25	25
Internet	Sim	70	63
vídeoprojecção	Sim	38	45
bibliografia informativa	Sim	17	29
rádio	Sim	22	18
filme	Sim	87	89
cartazes informativos	Sim	26	31
televisão	Sim	72	114
publicidade	Sim	29	35
mapas	Sim	18	17
jornais/revistas	Sim	42	38
letras de canções	Sim	45	77
transportes	Sim	15	20
documentários	Sim	42	48
receitas	Sim	11	36

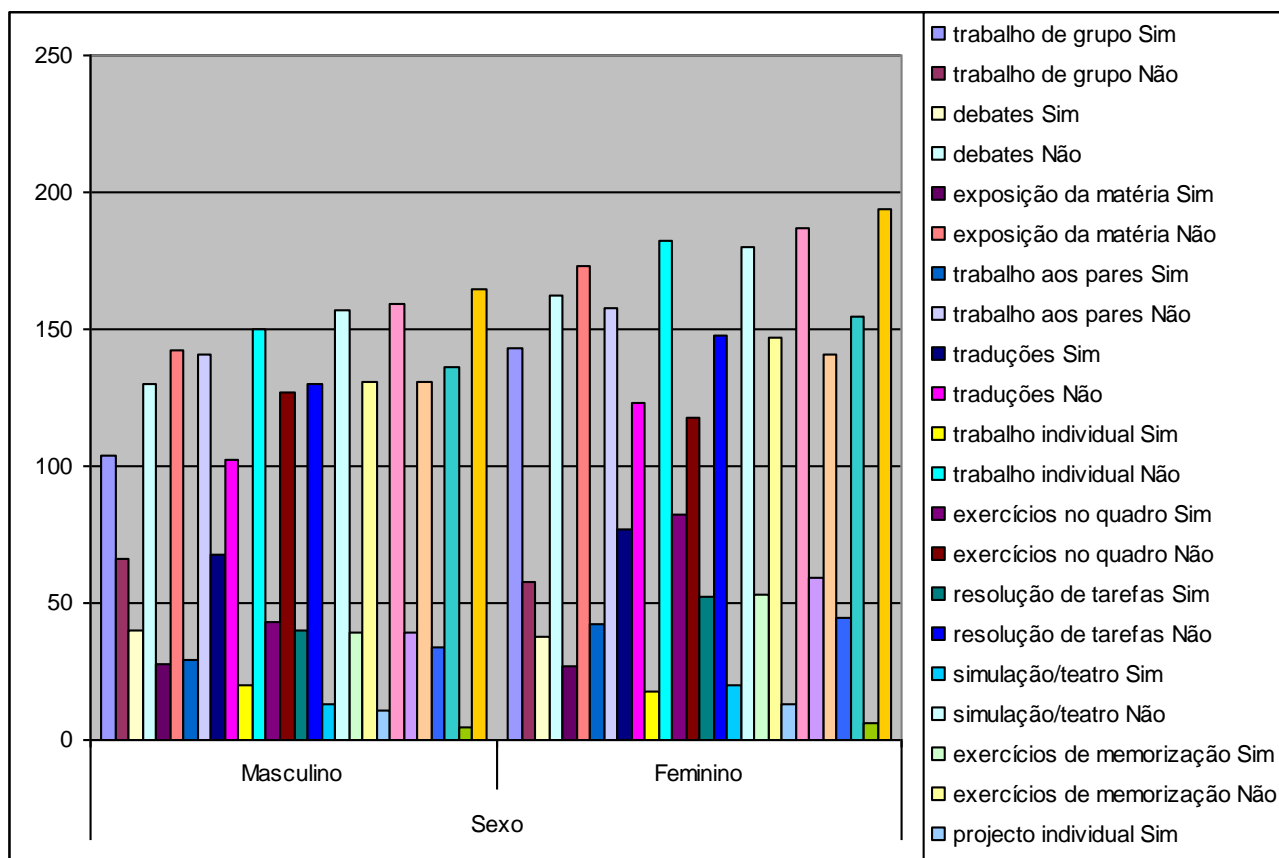
Maior motivação - Graf IX-A (resposta SIM)



Sexo / Mais fácil a aprendizagem / Tabela X-A

		Sexo	
		Masculino	Feminino
trabalho de grupo	Sim	104	143
	Não	66	58
debates	Sim	40	38
	Não	130	162
exposição da matéria	Sim	28	27
	Não	142	173
trabalho aos pares	Sim	29	42
	Não	141	158
traduções	Sim	68	77
	Não	102	123
trabalho individual	Sim	20	18
	Não	150	182
exercícios no quadro	Sim	43	82
	Não	127	118
resolução de tarefas	Sim	40	52
	Não	130	148
simulação/teatro	Sim	13	20
	Não	157	180
exercícios de memorização	Sim	39	53
	Não	131	147
projecto individual	Sim	11	13
	Não	159	187
língua pela leitura	Sim	39	59
	Não	131	141
correspondência escrita	Sim	34	45
	Não	136	155
outra maneira	Sim	5	6
	Não	165	194

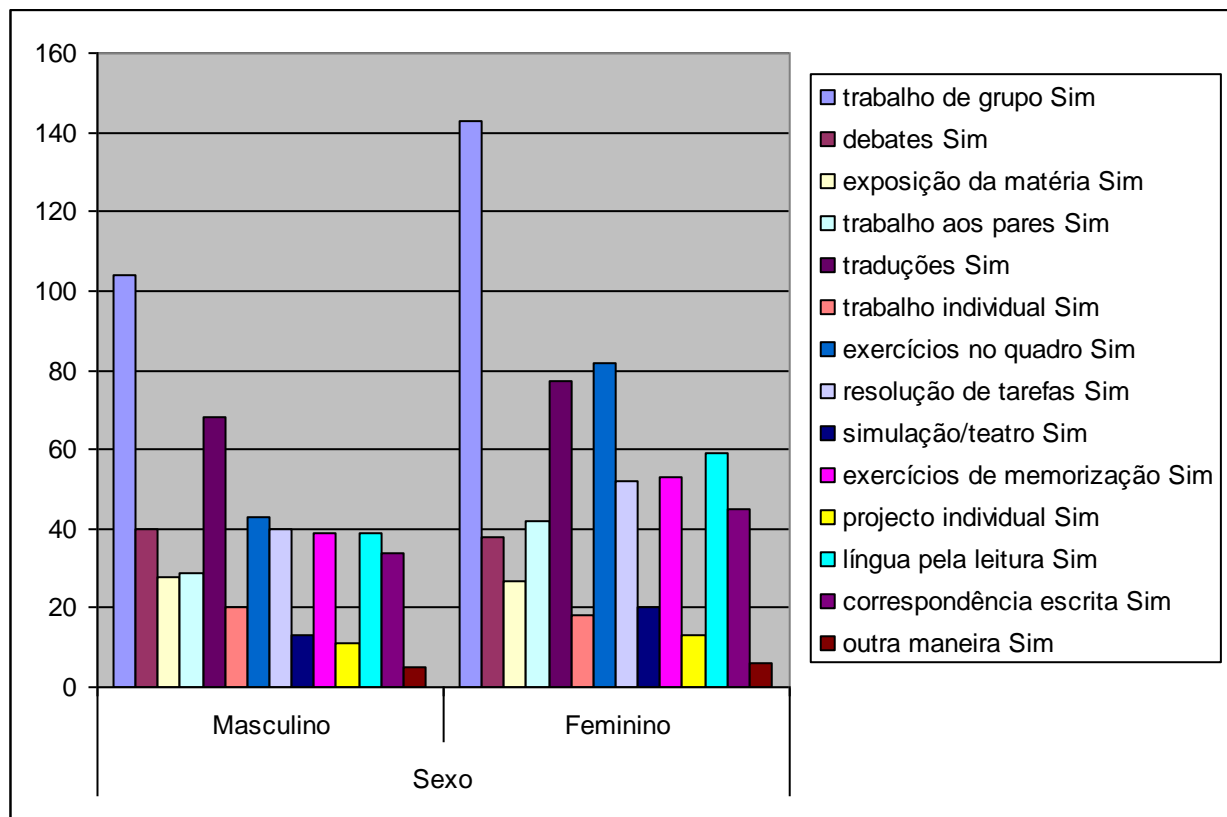
Graf X-A



Mais fácil aprendizagem - Tabela X-A (resposta SIM)

		Sexo	
		Masculino	Feminino
trabalho de grupo	Sim	104	143
debates	Sim	40	38
exposição da matéria	Sim	28	27
trabalho aos pares	Sim	29	42
traduções	Sim	68	77
trabalho individual	Sim	20	18
exercícios no quadro	Sim	43	82
resolução de tarefas	Sim	40	52
simulação/teatro	Sim	13	20
exercícios de memorização	Sim	39	53
projecto individual	Sim	11	13
língua pela leitura	Sim	39	59
correspondência escrita	Sim	34	45
outra maneira	Sim	5	6

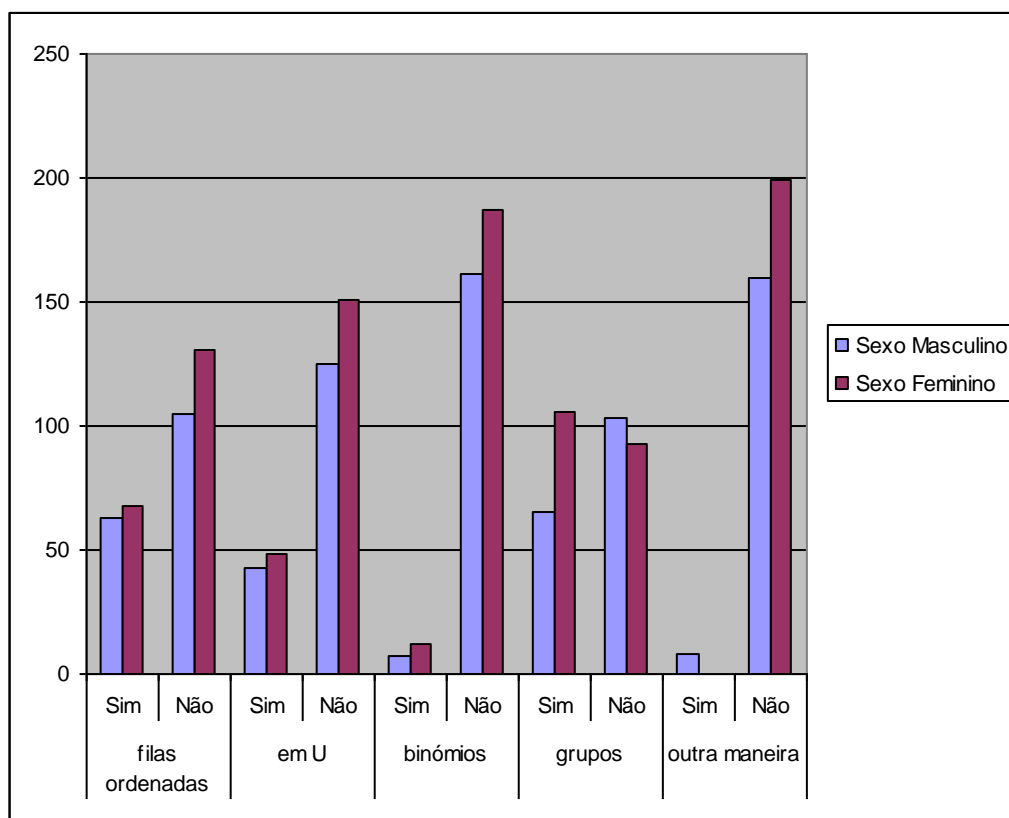
Mais fácil aprender (resposta SIM)



Sexo / prefere trabalhar (tabela XI-A)

		Sexo	
		Masculino	Feminino
filas ordenadas	Sim	63	68
	Não	105	131
em U	Sim	43	48
	Não	125	151
binómios	Sim	7	12
	Não	161	187
grupos	Sim	65	106
	Não	103	93
outra maneira	Sim	8	0
	Não	160	199

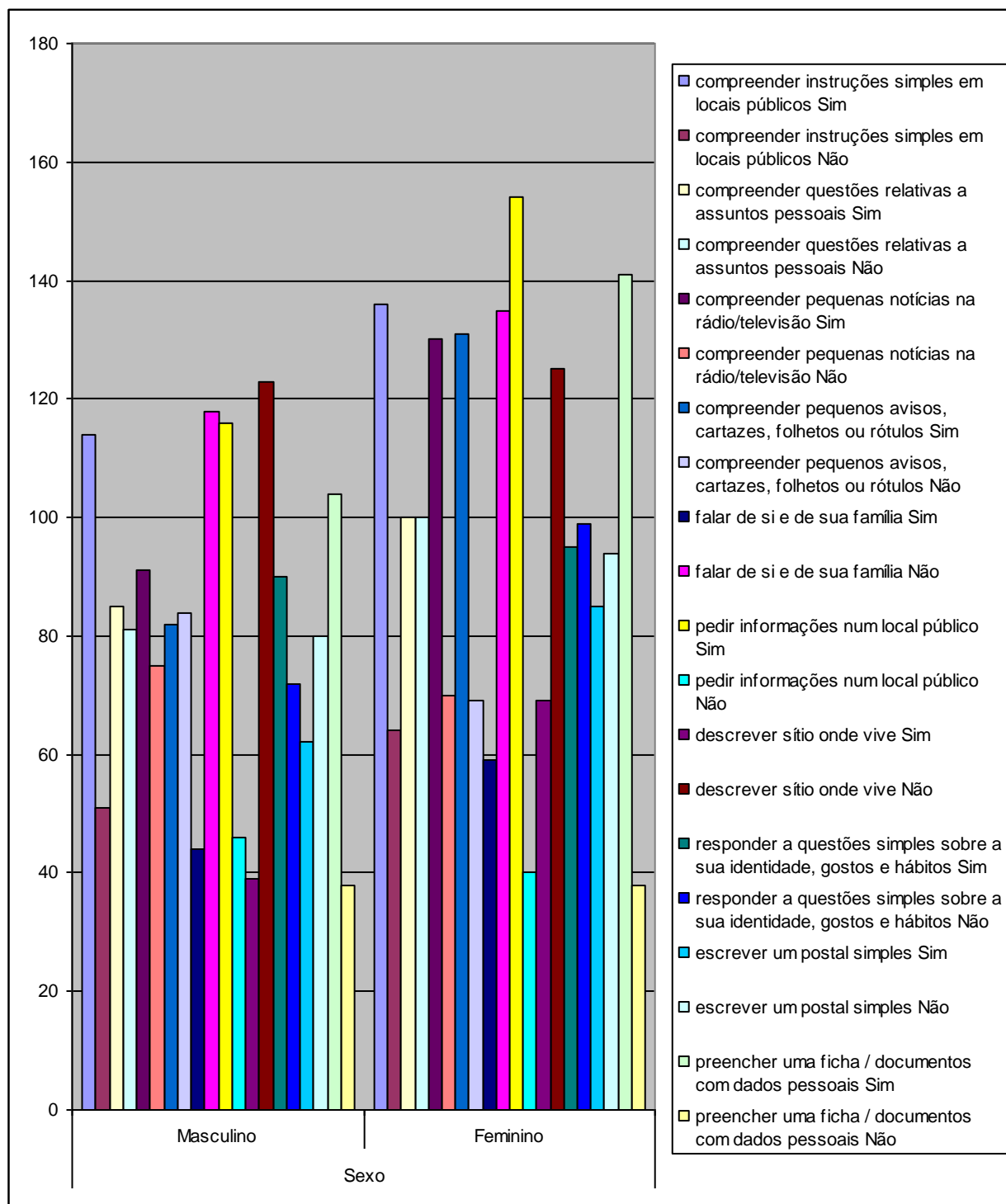
Graf XI-A



Quer aprender uma língua estrangeira para (Tabela XII-A):
Compreender / Falar / Escrever

		Sexo	
		Masculino	Feminino
compreender instruções simples em locais públicos	Sim	114	136
	Não	51	64
compreender questões relativas a assuntos pessoais	Sim	85	100
	Não	81	100
compreender pequenas notícias na rádio/televisão	Sim	91	130
	Não	75	70
compreender pequenos avisos, cartazes, folhetos ou rótulos	Sim	82	131
	Não	84	69
falar de si e de sua família	Sim	44	59
	Não	118	135
pedir informações num local público	Sim	116	154
	Não	46	40
descrever sítio onde vive	Sim	39	69
	Não	123	125
responder a questões simples sobre a sua identidade, gostos e hábitos	Sim	90	95
	Não	72	99
escrever um postal simples	Sim	62	85
	Não	80	94
preencher uma ficha / documentos com dados pessoais	Sim	104	141
	Não	38	38

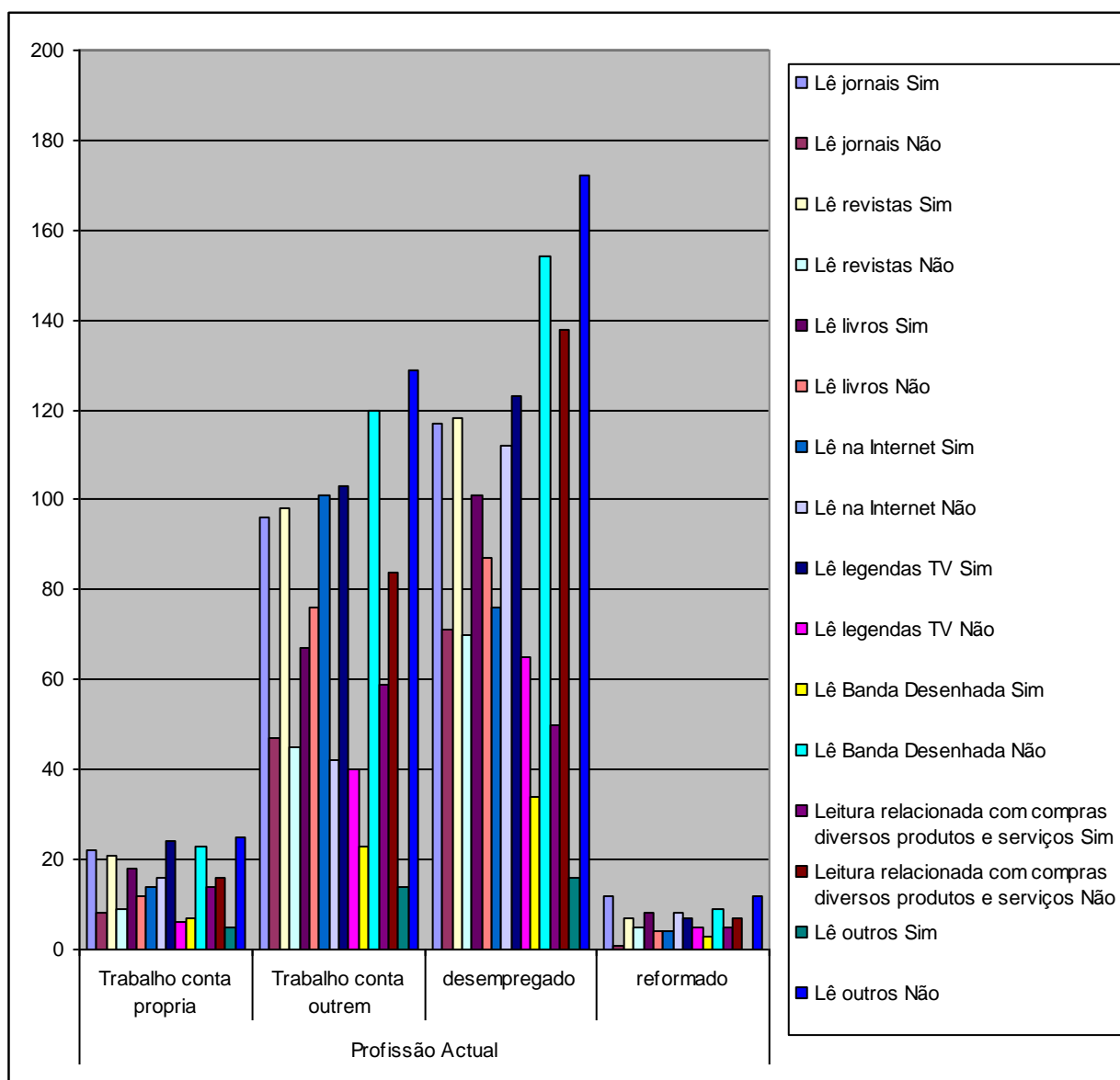
Graf XII-A



Costuma ler / Profissão actual (Tabela XIII)

		Profissão Actual			
		Trabalho conta propria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado
Lê jornais	Sim	22	96	117	12
	Não	8	47	71	1
Lê revistas	Sim	21	98	118	7
	Não	9	45	70	5
Lê livros	Sim	18	67	101	8
	Não	12	76	87	4
Lê na Internet	Sim	14	101	76	4
	Não	16	42	112	8
Lê legendas TV	Sim	24	103	123	7
	Não	6	40	65	5
Lê Banda Desenhada	Sim	7	23	34	3
	Não	23	120	154	9
Leitura relacionada com compras diversos produtos e serviços	Sim	14	59	50	5
	Não	16	84	138	7
Lê outros	Sim	5	14	16	0
	Não	25	129	172	12

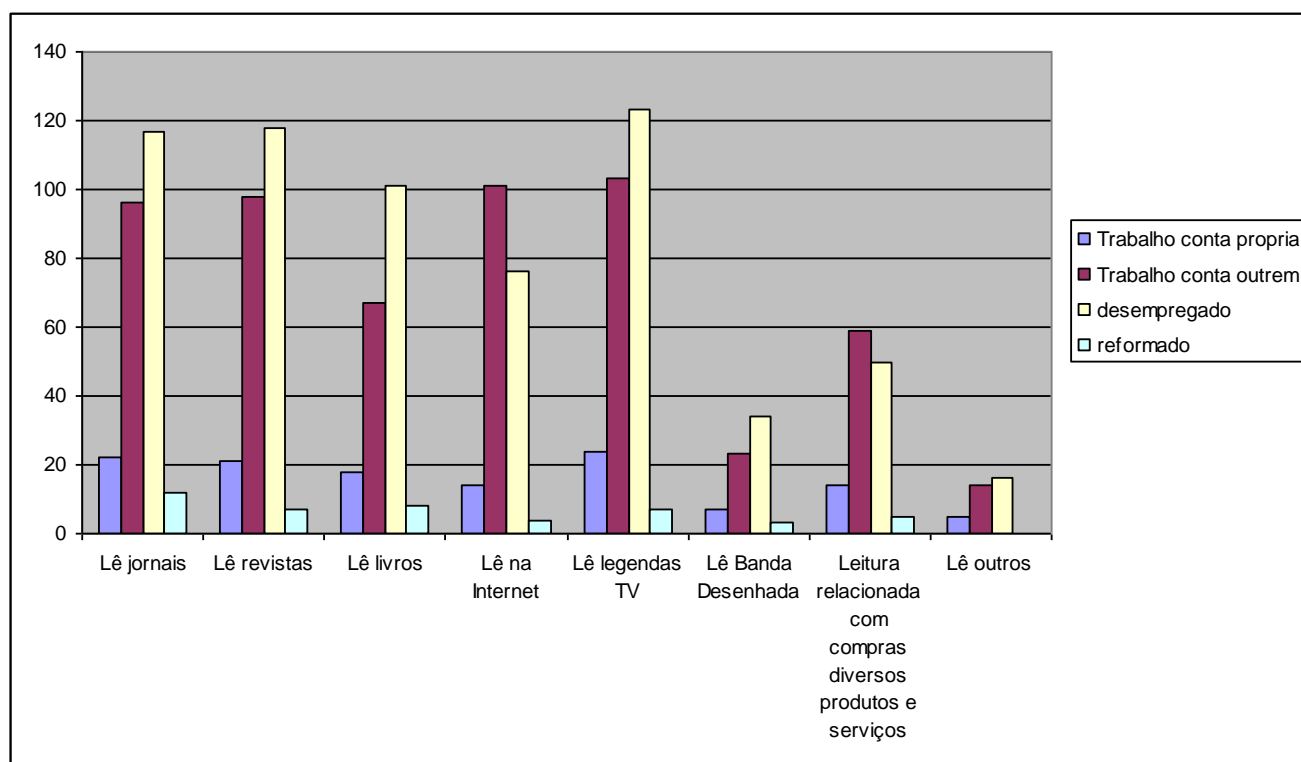
Graf XIII



Costuma ler / Profissão actual (Tabela XIII) – resposta SIM

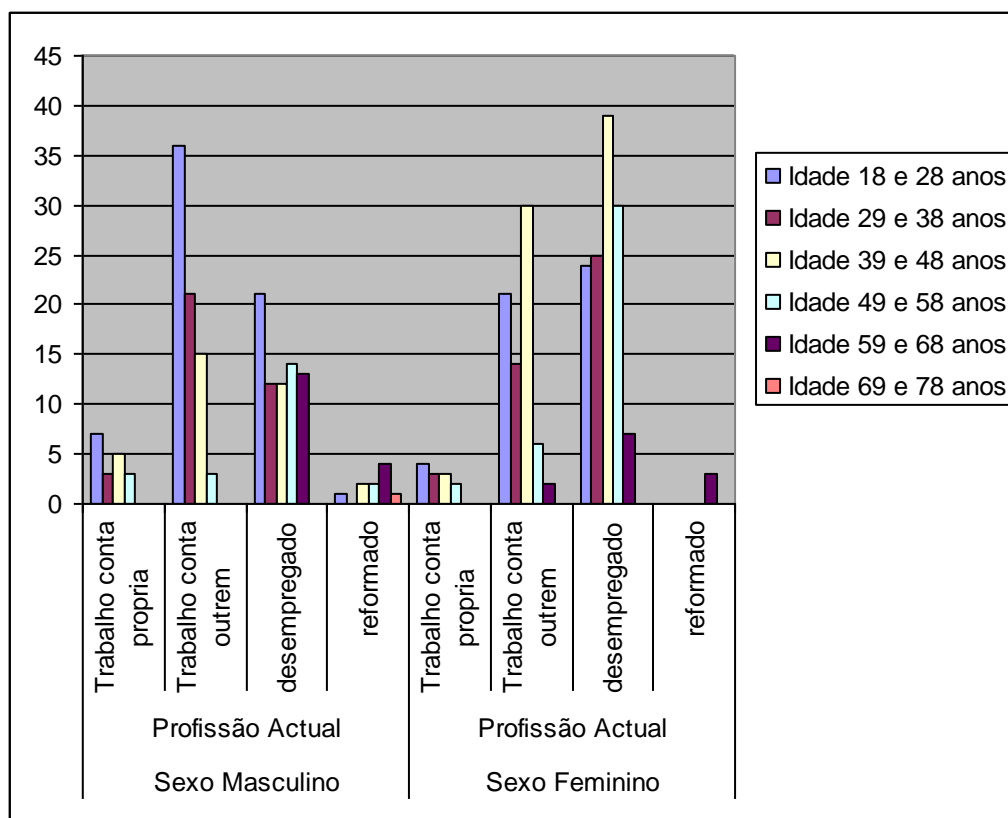
	Profissão Actual			
	Trabalho conta propria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado
Lê jornais	22	96	117	12
Lê revistas	21	98	118	7
Lê livros	18	67	101	8
Lê na Internet	14	101	76	4
Lê legendas TV	24	103	123	7
Lê Banda Desenhada	7	23	34	3
Leitura relacionada com compras diversos produtos e serviços	14	59	50	5
Lê outros	5	14	16	0

Graf XIII – resposta SIM



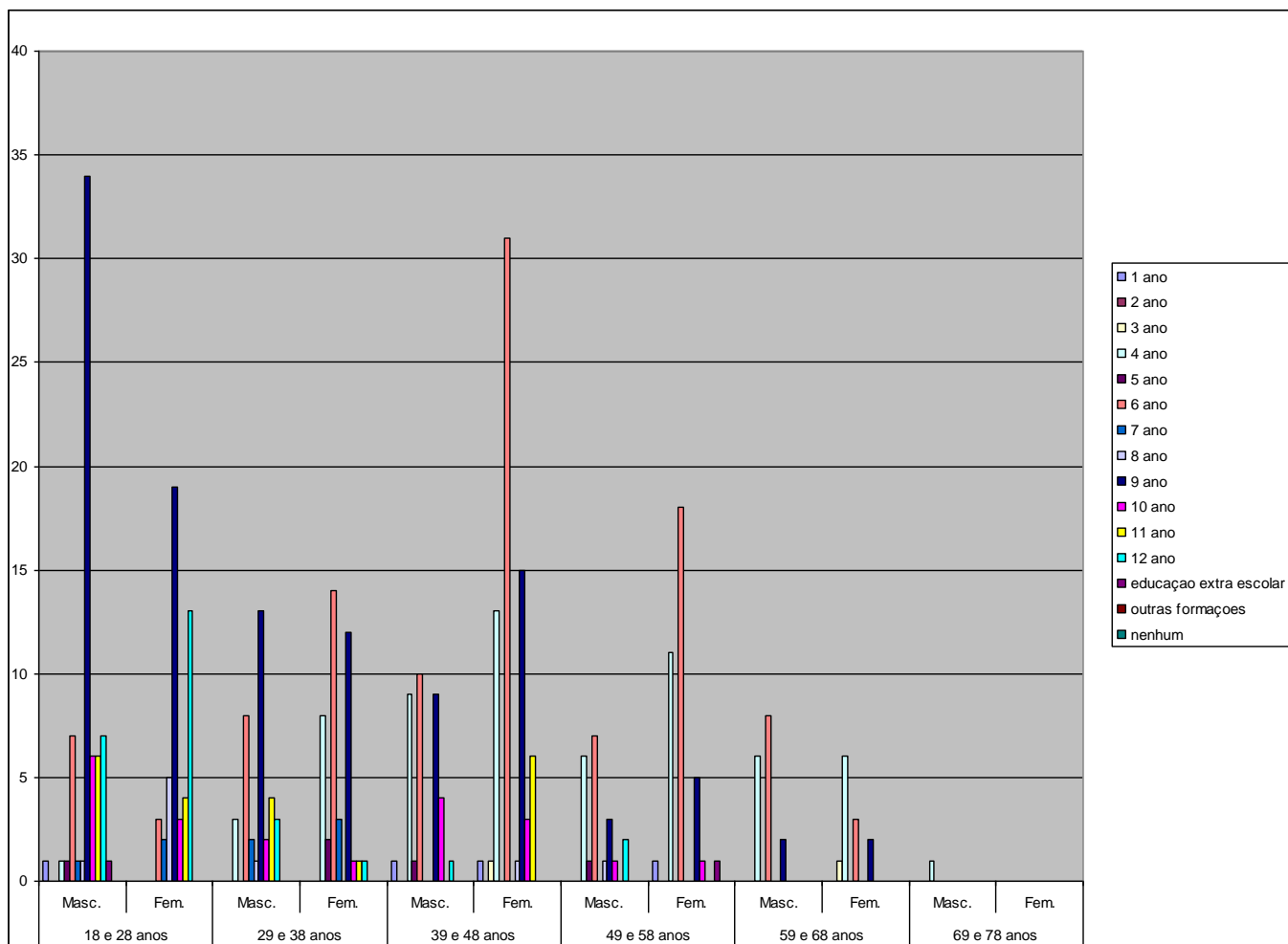
Sexo / Idade / Profissão actual (Tabela 6)

		Sexo Masculino				Sexo Feminino			
		Profissão Actual				Profissão Actual			
		Trabalho conta própria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado	Trabalho conta própria	Trabalho conta outrem	desempregado	reformado
Idade	18 e 28 anos	7	36	21	1	4	21	24	0
	29 e 38 anos	3	21	12	0	3	14	25	0
	39 e 48 anos	5	15	12	2	3	30	39	0
	49 e 58 anos	3	3	14	2	2	6	30	0
	59 e 68 anos	0	0	13	4	0	2	7	3
	69 e 78 anos	0	0	0	1	0	0	0	0



Sexo / Idade / Habilitações académicas (Tabela 2^a)

		Idade											
		18 e 28 anos		29 e 38 anos		39 e 48 anos		49 e 58 anos		59 e 68 anos		69 e 78 anos	
		Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Habilitações Académicas	1 ano	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0
	2 ano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3 ano	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
	4 ano	1	0	3	8	9	13	6	11	6	6	1	0
	5 ano	1	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0
	6 ano	7	3	8	14	10	31	7	18	8	3	0	0
	7 ano	1	2	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0
	8 ano	1	5	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0
	9 ano	34	19	13	12	9	15	3	5	2	2	0	0
	10 ano	6	3	2	1	4	3	1	1	0	0	0	0
	11 ano	6	4	4	1	0	6	0	0	0	0	0	0
	12 ano	7	13	3	1	1	0	2	0	0	0	0	0
	educação extra escolar	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	outras formações	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	nenhum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

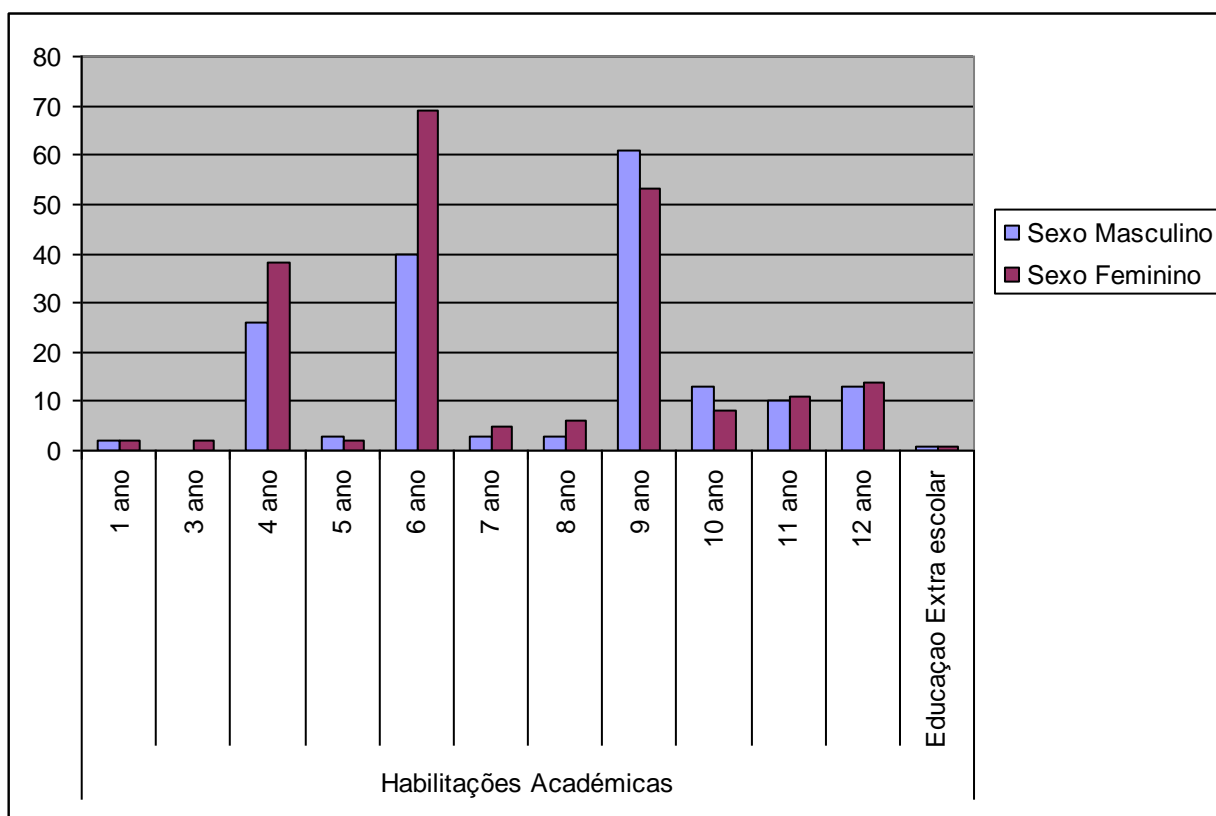


Sexo / Idade

		Idade					
		18 e 28 anos	29 e 38 anos	39 e 48 anos	49 e 58 anos	59 e 68 anos	69 e 78 anos
Sexo	Masculino	67	36	35	23	17	1
	Feminino	49	42	74	38	12	0

Sexo / Habilitações Académicas (Tabela 2b)

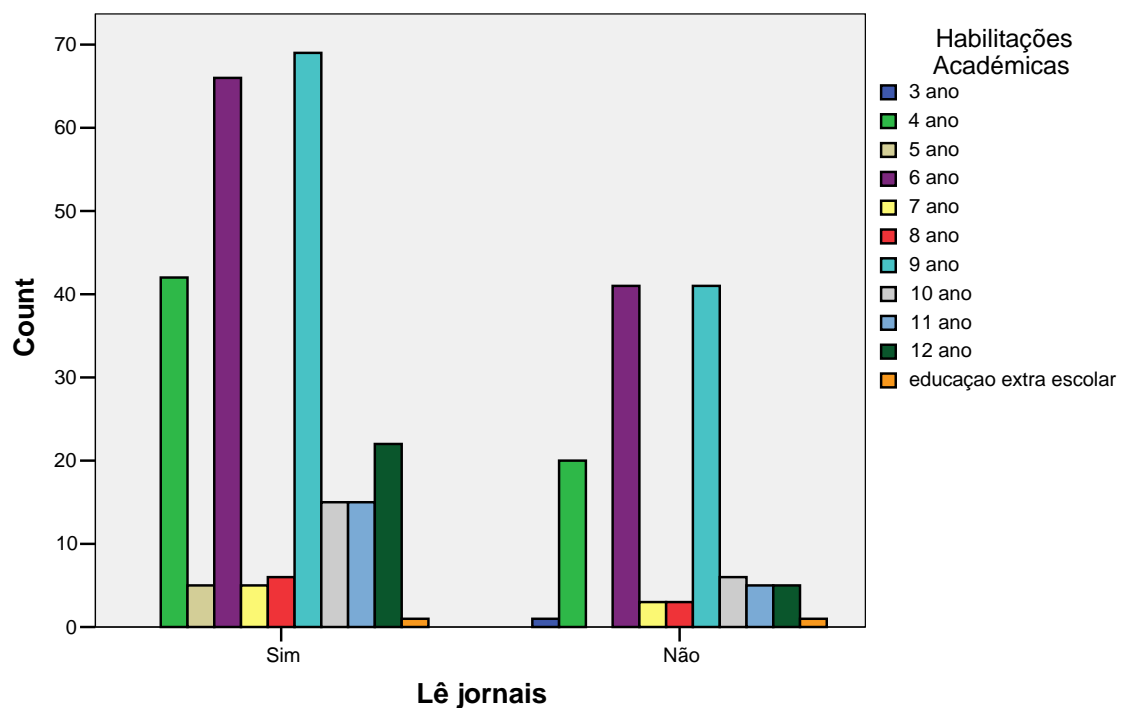
		Habilitações Académicas											
		1 ano	3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	Educação Extra escolar
Sexo	Masculino	2	0	26	3	40	3	3	61	13	10	13	1
	Feminino	2	2	38	2	69	5	6	53	8	11	14	1



Lê jornais / Habilitações Académicas

		Habilitações Académicas											Total
		3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	Educação extra escolar	
Lê jornais	Sim	0	42	5	66	5	6	69	15	15	22	1	246
	Não	1	20	0	41	3	3	41	6	5	5	1	126
Total		1	62	5	107	8	9	110	21	20	27	2	372

Bar Chart

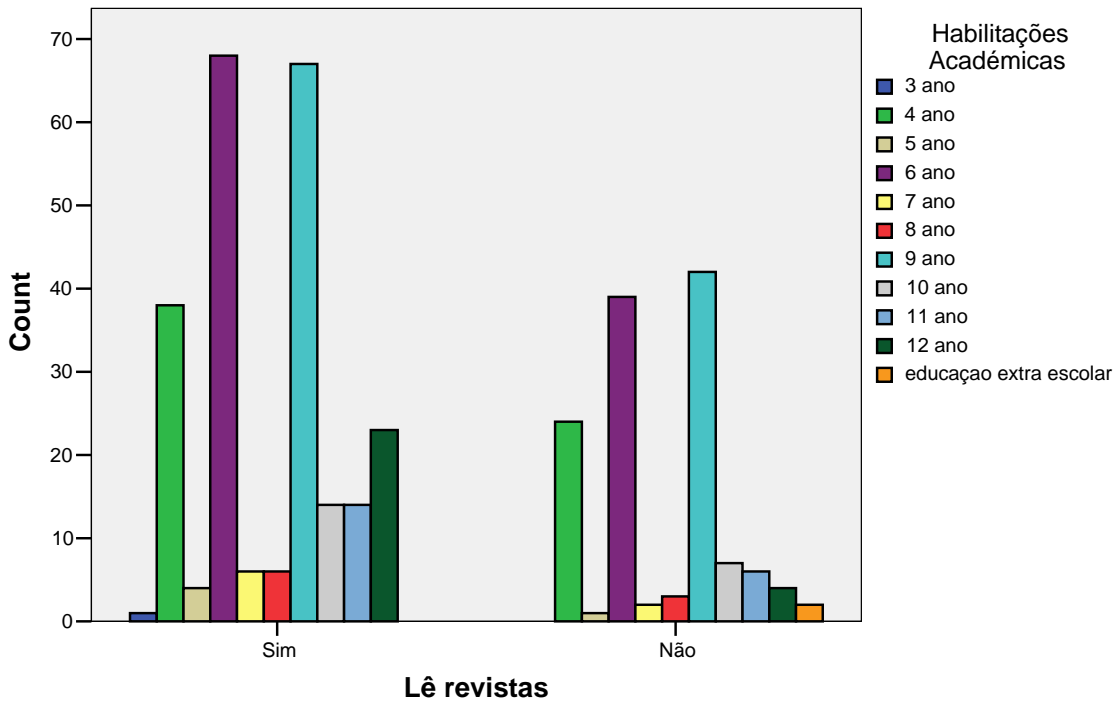


Lê revistas * Habilitações Académicas Crosstabulation

Count

		Habilitações Académicas											Total
		3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	educação extra escolar	
Lê revistas	Sim	1	38	4	68	6	6	67	14	14	23	0	241
	Não	0	24	1	39	2	3	42	7	6	4	2	130
Total		1	62	5	107	8	9	109	21	20	27	2	371

Bar Chart

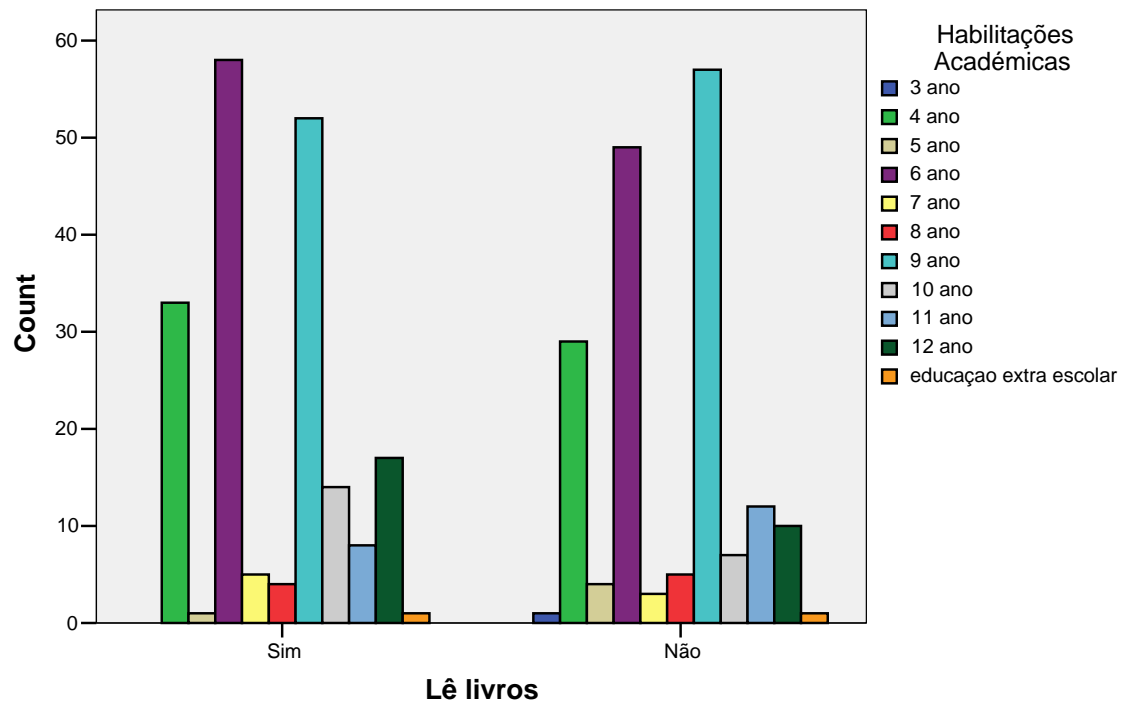


Lê livros * Habilitações Académicas Crosstabulation

Count

		Habilitações Académicas											Total
		3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	educação extra escolar	
Lê livros	Sim	0	33	1	58	5	4	52	14	8	17	1	193
	Não	1	29	4	49	3	5	57	7	12	10	1	178
Total		1	62	5	107	8	9	109	21	20	27	2	371

Bar Chart

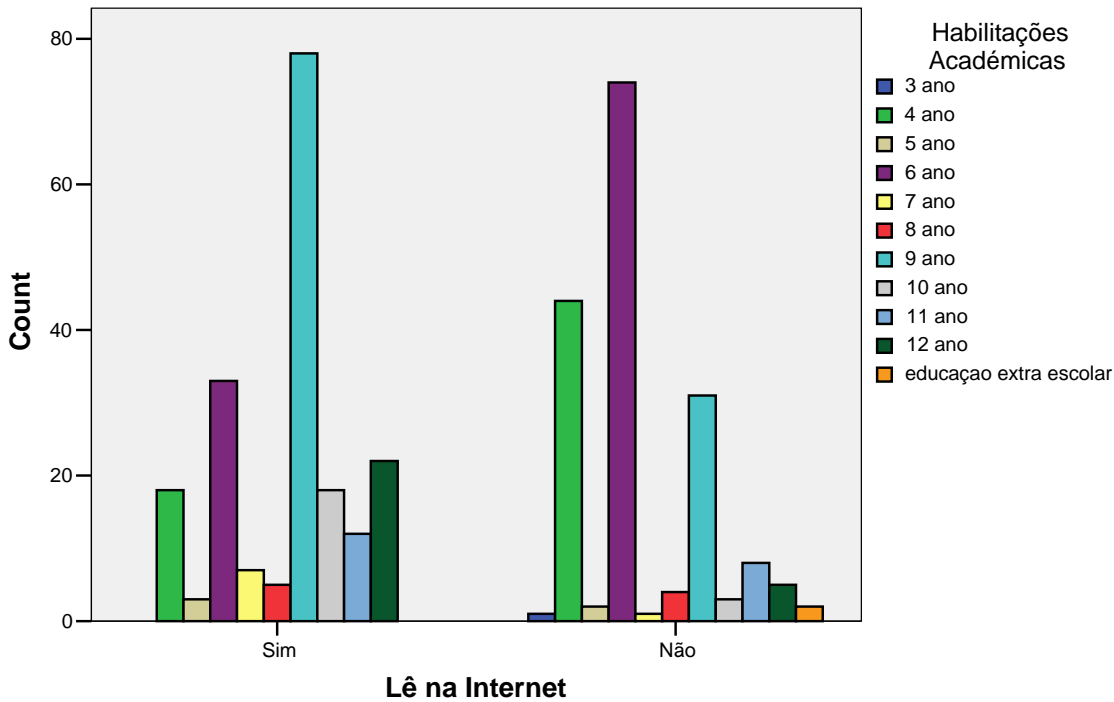


Lê na Internet * Habilitações Acadêmicas Crosstabulation

Count

		Habilitações Acadêmicas											Total
		3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	educação extra escolar	
Lê na Internet	Sim	0	18	3	33	7	5	78	18	12	22	0	196
	Não	1	44	2	74	1	4	31	3	8	5	2	175
Total		1	62	5	107	8	9	109	21	20	27	2	371

Bar Chart

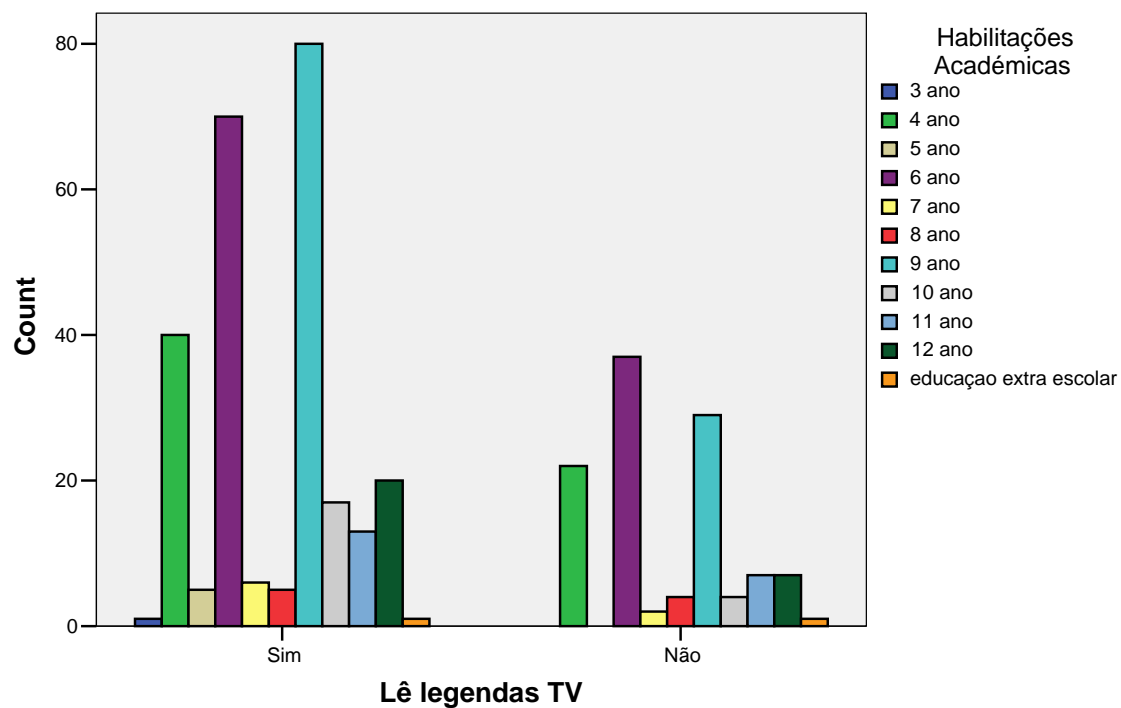


Lê legendas TV * Habilitações Acadêmicas Crosstabulation

Count

		Habilitações Acadêmicas											Total
		3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	educação extra escolar	
Lê legendas TV	Sim	1	40	5	70	6	5	80	17	13	20	1	258
	Não	0	22	0	37	2	4	29	4	7	7	1	113
Total		1	62	5	107	8	9	109	21	20	27	2	371

Bar Chart

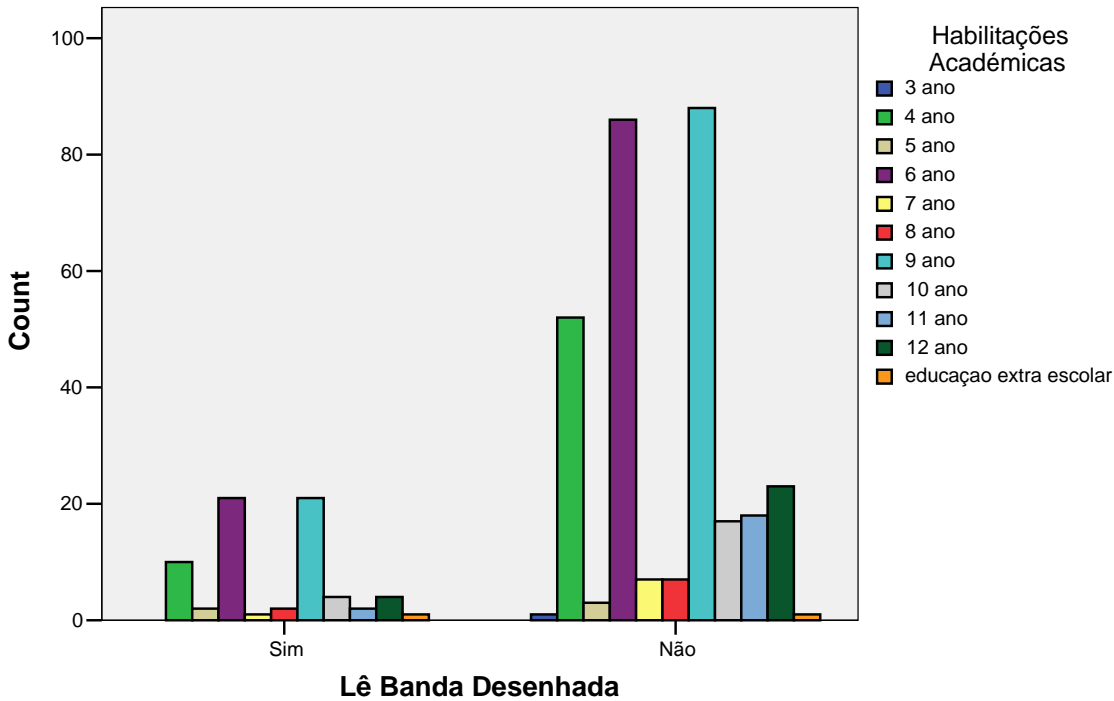


Lê Banda Desenhada * Habilitações Académicas Crosstabulation

Count

		Habilitações Académicas											Total
		3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	educação extra escolar	
Lê Banda Desenhada	Sim	0	10	2	21	1	2	21	4	2	4	1	68
	Não	1	52	3	86	7	7	88	17	18	23	1	303
Total		1	62	5	107	8	9	109	21	20	27	2	371

Bar Chart

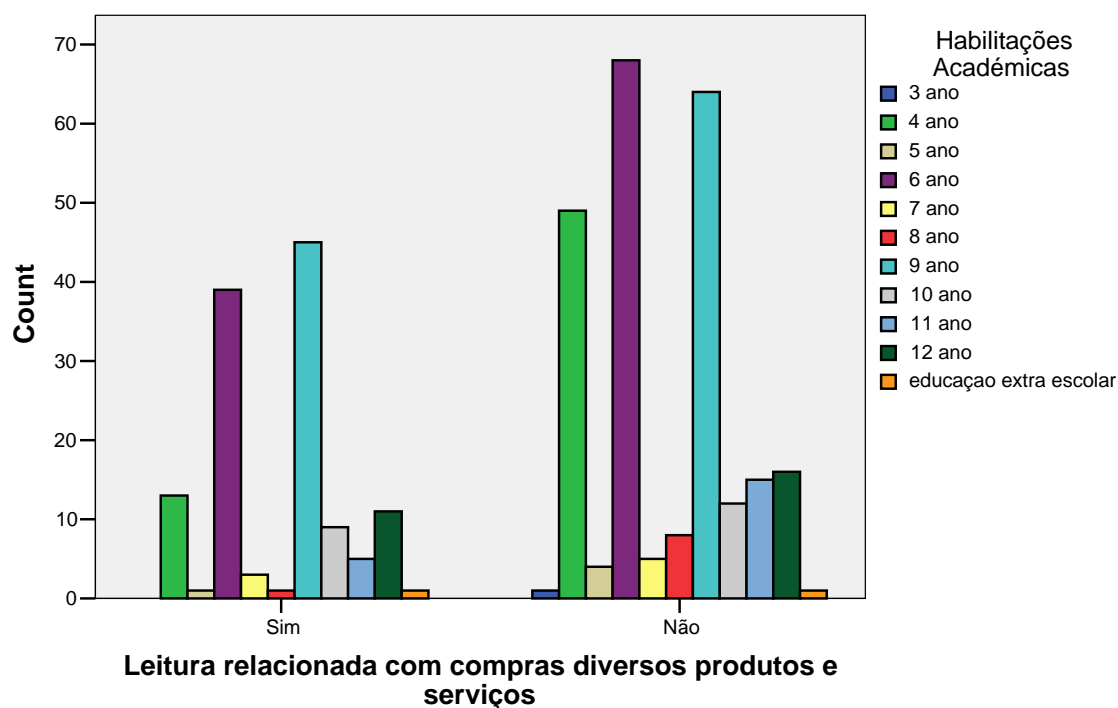


Leitura relacionada com compras diversos produtos e serviços * Habilitações Académicas Crosstabulation

Count

		Habilitações Académicas											Total
		3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	educação extra escolar	
Leitura relacionada com compras diversos produtos e serviços	Sim	0	13	1	39	3	1	45	9	5	11	1	128
	Não	1	49	4	68	5	8	64	12	15	16	1	243
Total		1	62	5	107	8	9	109	21	20	27	2	371

Bar Chart

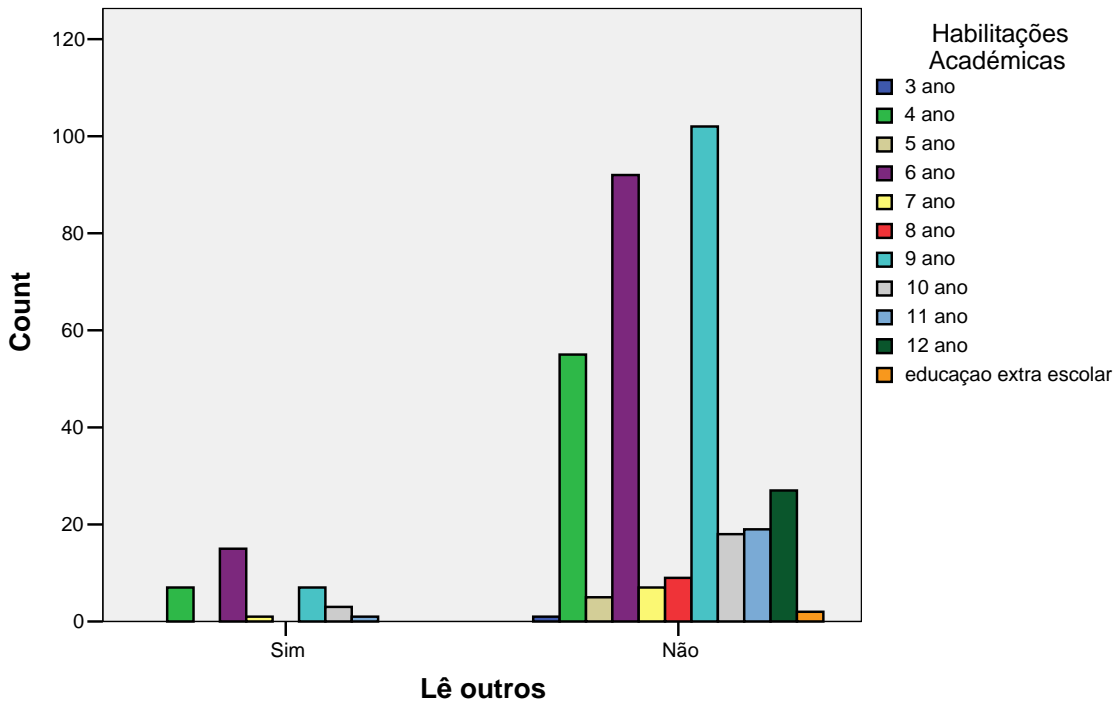


Lê outros * Habilitações Académicas Crosstabulation

Count

		Habilitações Académicas											Total
		3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	educação extra escolar	
Lê outros	Sim	0	7	0	15	1	0	7	3	1	0	0	34
	Não	1	55	5	92	7	9	102	18	19	27	2	337
Total		1	62	5	107	8	9	109	21	20	27	2	371

Bar Chart

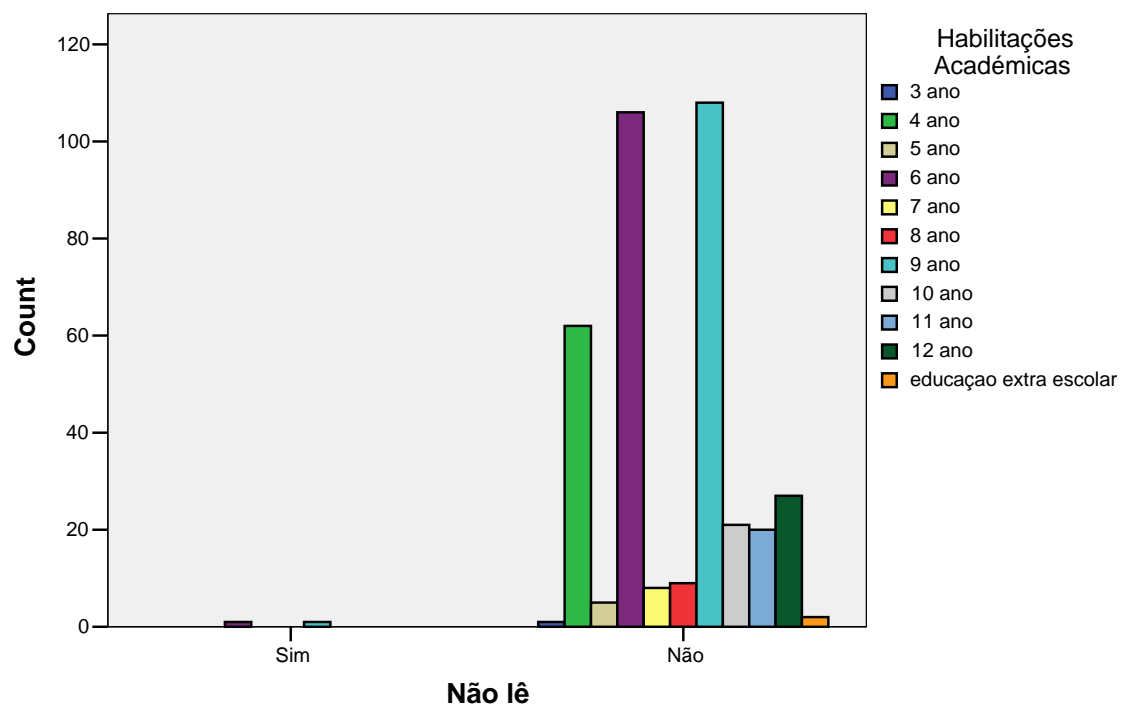


Não lê * Habilitações Académicas Crosstabulation

Count

		Habilitações Académicas											Total
		3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	educação extra escolar	
Não lê	Sim	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
	Não	1	62	5	106	8	9	108	21	20	27	2	369
Total		1	62	5	107	8	9	109	21	20	27	2	371

Bar Chart

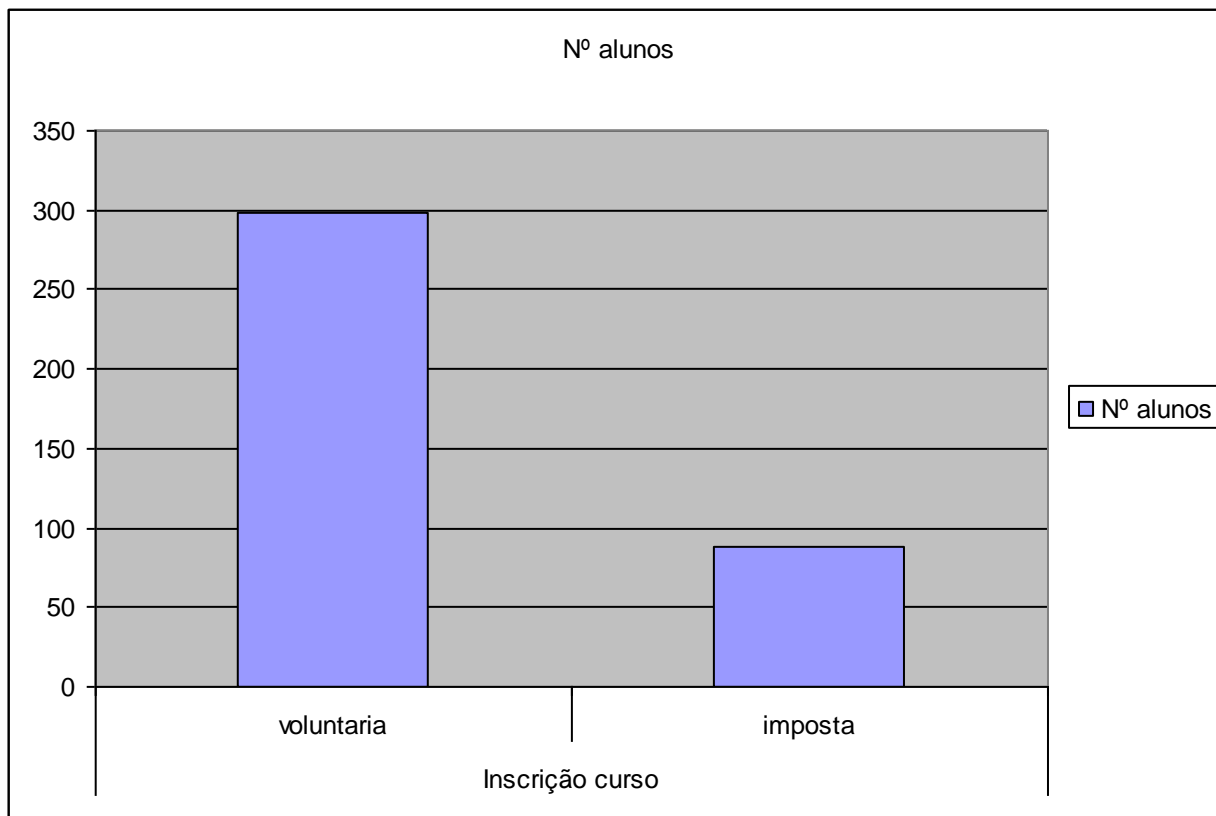


Inscrição no curso (Tabela 4)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	voluntaria	299	75,9	77,3	77,3
	imposta	88	22,3	22,7	100,0
	Total	387	98,2	100,0	
Missing	System	7	1,8		
Total		394	100,0		

Inscrição no curso

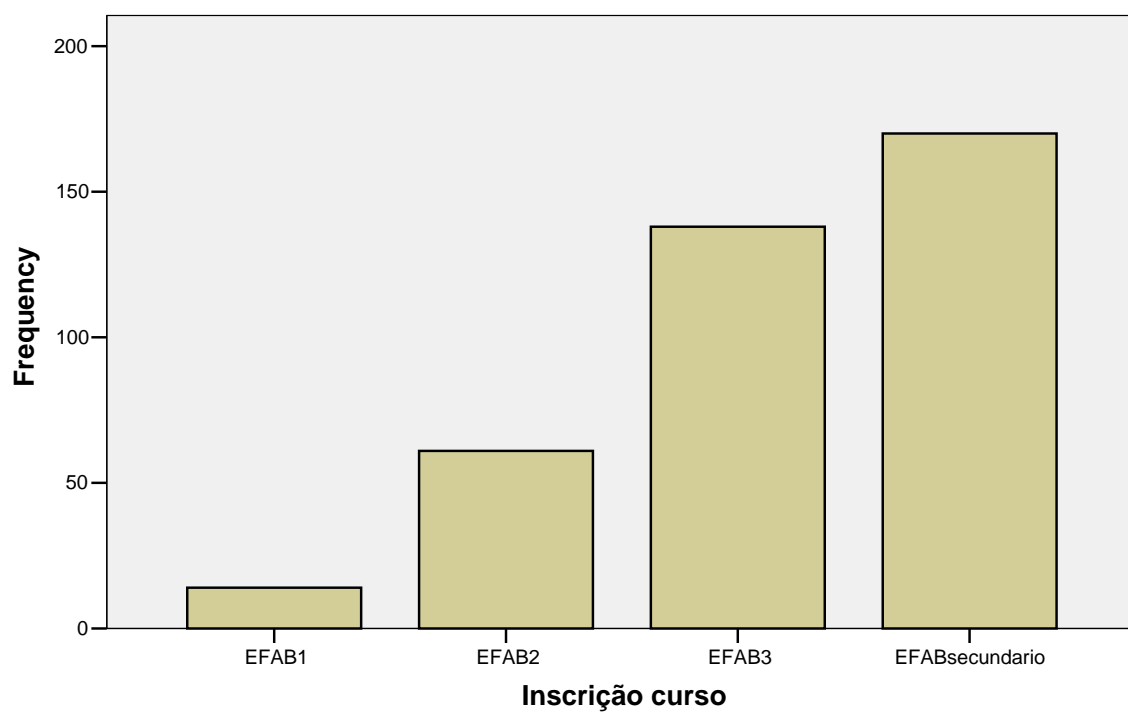




Inscrição curso (Tabela 5)

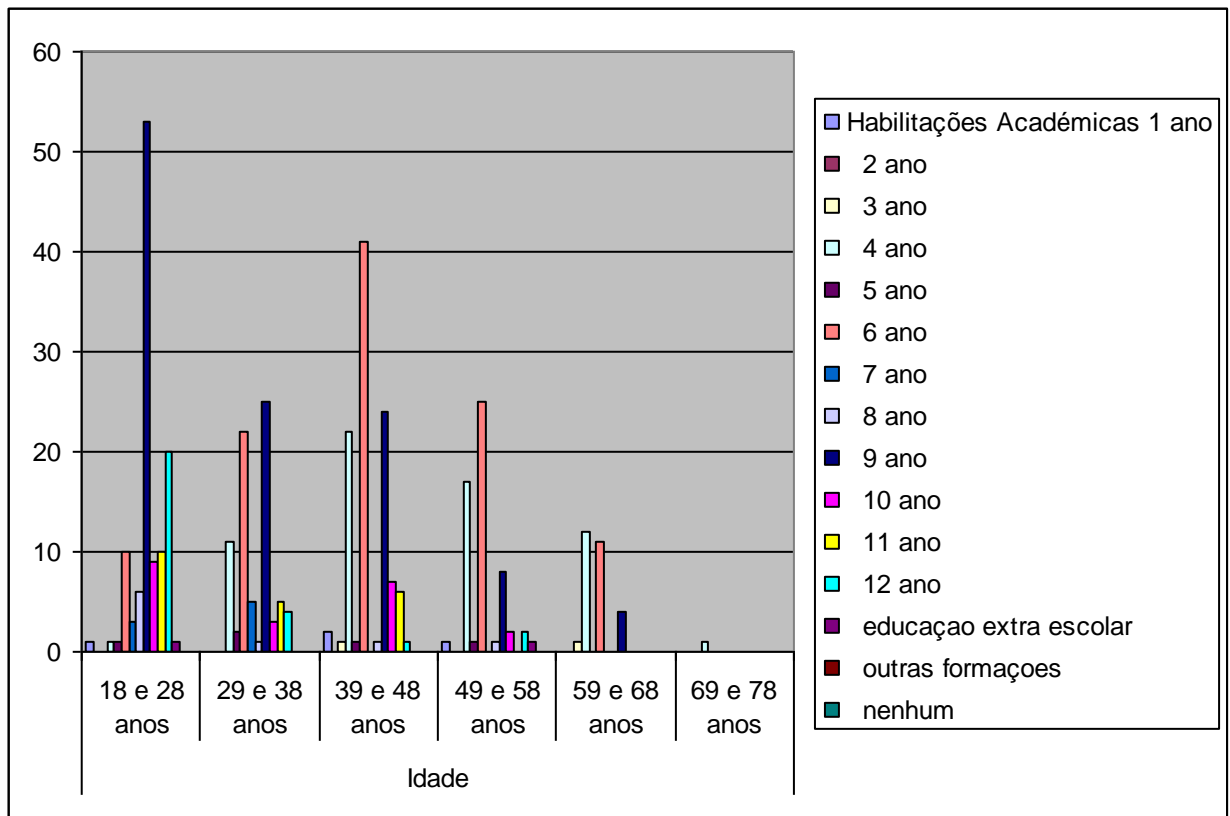
		Nº alunos
Curso	EFAB1	14
	EFAB2	61
	EFAB3	138
	EFABsecundario	170
	Total	383
Não responderam		11
Total		394

Inscrição curso



Idade / Habilitações académicas (Tabela 2)

		Idade					
		18 e 28 anos	29 e 38 anos	39 e 48 anos	49 e 58 anos	59 e 68 anos	69 e 78 anos
Habilitações Académicas	1 ano	1	0	2	1	0	0
	2 ano	0	0	0	0	0	0
	3 ano	0	0	1	0	1	0
	4 ano	1	11	22	17	12	1
	5 ano	1	2	1	1	0	0
	6 ano	10	22	41	25	11	0
	7 ano	3	5	0	0	0	0
	8 ano	6	1	1	1	0	0
	9 ano	53	25	24	8	4	0
	10 ano	9	3	7	2	0	0
	11 ano	10	5	6	0	0	0
	12 ano	20	4	1	2	0	0
	educação extra escolar	1	0	0	1	0	0
	outras formações	0	0	0	0	0	0
	nenhum	0	0	0	0	0	0



Habilitações acadêmicas / O que costuma ler (Tabela 3)

		Habilitações Acadêmicas										
		3 ano	4 ano	5 ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	10 ano	11 ano	12 ano	educação extra escolar
Lê jornais	Sim		42	5	66	5	6	69	15	15	22	1
	Não	1	20		41	3	3	41	6	5	5	1
Lê revistas	Sim	1	38	4	68	6	6	67	14	14	23	
	Não		24	1	39	2	3	42	7	6	4	2
Lê livros	Sim		33	1	58	5	4	52	14	8	17	1
	Não	1	29	4	49	3	5	57	7	12	10	1
Lê na Internet	Sim		18	3	33	7	5	78	18	12	22	
	Não	1	44	2	74	1	4	31	3	8	5	2
Lê legendas TV	Sim	1	40	5	70	6	5	80	17	13	20	1
	Não		22		37	2	4	29	4	7	7	1
Lê Banda Desenhada	Sim		10	2	21	1	2	21	4	2	4	1
	Não	1	52	3	86	7	7	88	17	18	23	1
Leitura relacionada com compras diversos produtos e serviços	Sim		13	1	39	3	1	45	9	5	11	1
	Não	1	49	4	68	5	8	64	12	15	16	1
Lê outros	Sim		7		15	1		7	3	1		
	Não	1	55	5	92	7	9	102	18	19	27	2

